



## Lire et jouer pour comprendre le genre policier

Marie-Anne Bouclet, Vincent Campens, Nicole Deladoeuille

### ► To cite this version:

Marie-Anne Bouclet, Vincent Campens, Nicole Deladoeuille. Lire et jouer pour comprendre le genre policier. Education. 2016. dumas-01345265

**HAL Id: dumas-01345265**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01345265>**

Submitted on 13 Jul 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial| 4.0 International License

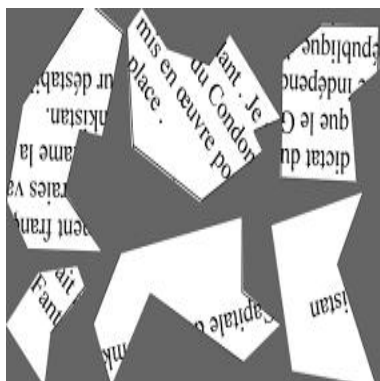


École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Clermont-Auvergne



**Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation  
et de la formation  
Mention 1 - Master 2**

**Lire et jouer  
pour comprendre le genre policier.**



Marie-Anne BOUCLET

Vincent CAMPENS

Nicole DELADOEUILLE

Directrice de mémoire : Josiane MOREL  
Année universitaire 2015-2016  
ESPE d'Auvergne

## **Remerciements**

À tous ceux qui nous ont aidés et soutenus dans l'élaboration de ce mémoire et tout particulièrement à notre directrice de recherche Josiane MOREL.

## Table des matières

<b>Introduction</b>	<b>1</b>
<b>I. Partie théorique</b>	<b>3</b>
<b>1. Le jeu apprentissage ou divertissement ?</b>	<b>3</b>
A. Historique et vers une définition du jeu	3
B. Le jeu comme vecteur d'apprentissage et de socialisation	4
C. Jeux et jeu pédagogique	6
<b>2. Enseigner la compréhension des références implicites dans un texte narratif</b>	<b>7</b>
A. Quels enjeux ?	7
B. Quel modèle d'enseignement mettre en place ?	8
C. Quelles compétences développer chez les élèves ?	10
<b>3. Enseigner le genre policier en littérature jeunesse</b>	<b>11</b>
A. Le roman policier au fil du temps	11
B. Quelles définitions et caractéristiques pour le genre policier ?	12
C. Pourquoi enseigner le récit à énigme en classe ?	12
D. Comment enseigner le récit à énigme ?	14
<b>II. Dispositif scientifique d'observation</b>	<b>14</b>
<b>1. Présentation des supports</b>	<b>14</b>
<b>2. Les évaluations diagnostiques</b>	<b>15</b>
A. Première expérimentation	15
B. Deuxième expérimentation	16
<b>3. Le protocole mis en place</b>	<b>18</b>
A. Avec les CE2	18
B. Avec les CM2	19
<b>III. Résultats, analyse, prolongements</b>	<b>22</b>
<b>1. Résultats</b>	<b>22</b>
<b>2. Analyse</b>	<b>22</b>
<b>3. Prolongements</b>	<b>27</b>
<b>Conclusion</b>	<b>29</b>
<b>Bibliographie-Sitographie</b>	
<b>Annexes</b>	

## Introduction

Au commencement, nous avions dans l'idée de traiter l'implicite dans le texte littéraire. Au fur et à mesure de notre réflexion, nous avons cherché à sélectionner un genre narratif précis de manière à spécifier notre travail de recherche. Ainsi, c'est le genre policier qui nous a paru le plus à propos pour la thématique de notre mémoire, à savoir la prise d'indices pour déceler les informations implicites contenues dans un texte. De plus, une fois le genre narratif appréhendé, nous avons décidé d'allier la problématique du jeu à celle de l'implicite. Nous étions intéressés par l'idée du jeu comme vecteur d'apprentissage et nous souhaitons approfondir ce sujet en faisant interagir le jeu et la littérature. De plus, nous avons trouvé qu'il serait intéressant d'instaurer un contexte ludique à notre expérimentation de manière à enrôler les élèves et à créer de l'intérêt pour la tâche que nous leur proposerions d'effectuer. Précisons que la classe dans laquelle nous avons mis en place notre recherche fait partie d'une école située dans un secteur défavorisé. Notre expérimentation s'est déroulée dans une classe à double-niveaux de vingt-quatre élèves dont dix-sept CE2 et sept CM2. Nous pensions que le fait de jouer éveillerait chez les élèves le goût de la lecture de roman de genre policier en littérature jeunesse. Ainsi, nous leur proposerions une première initiation à ce type de lecture.

Notre projet de recherche s'appuie sur les textes officiels de l'Éducation Nationale. Le Bulletin Officiel de 2008 précise dans le domaine Français, partie Lecture pour le cycle 3, les éléments suivants :

- Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles et donc souvent implicites.
- Dans un récit, s'appuyer sur le repérage des différents termes désignant un personnage, sur les temps des verbes et sur les mots de liaison exprimant les relations temporelles pour comprendre avec précision la chronologie des événements.
- S'appuyer sur les mots de liaison et les expressions qui marquent les relations logiques pour comprendre avec précision l'enchaînement d'une action ou d'un raisonnement.

Le Socle Commun de Connaissances et de Compétences de 2006 en lien avec le Livret Personnel de Compétences (palier 2) évoque quant à lui les aspects suivants.

### **Lire :**

- Dégager le thème d'un texte.
- Repérer dans un texte des informations explicites. ○  
Inférer des informations nouvelles.
- Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte : mieux le comprendre, ou mieux l'écrire.

Nous avons choisi deux supports particuliers pour la mise en œuvre de notre mémoire. Premièrement, nous avons décidé de nous appuyer sur *Les enquêtes du Père LAFOUINE*, créées par Christian SOUCHARD. Ces enquêtes sont des nouvelles présentées sous forme d'énigmes policières. Ce sont des textes proliférants qui ont pour objectif principal de faire réfléchir les élèves en les incitant à développer leurs compétences de déduction et d'induction. Ils représentent également une incitation à la lecture d'œuvres policières complètes. En réalité, ces enquêtes sont une initiation au genre policier. Précisément, celles que nous avons sélectionnées pour notre travail avec les élèves sont des énigmes fonctionnant sur le principe d'élimination de suspects.

Deuxièmement, nous avons choisi de faire jouer les élèves à partir d'un jeu de type CLUEDO. L'esprit de ce jeu se prête bien à notre travail puisqu'il consiste à résoudre des énigmes criminelles par la recherche des noms de la victime, de l'arme et du lieu du crime. Nous avons ainsi imprimé des plateaux de jeu représentant différents lieux, ainsi que des cartes personnages et des carnets du détective.

Notre travail de recherche s'appuie sur la problématique suivante : **en quoi les jeux de société favorisent-ils la compréhension et la mise en place de procédures spécifiques autour du genre policier en cycle 3 ?**

Pour répondre à ce questionnement de notre mémoire, nous allons organiser notre raisonnement en trois parties. Dans un temps initial, nous allons étudier les fondements scientifiques de notre recherche. Puis, nous détaillerons notre dispositif d'expérimentation. Enfin, nous tirerons une analyse des résultats de notre travail dans une troisième et dernière partie.

## I. Partie théorique

### 1. Le jeu apprentissage ou divertissement ?

#### A. *Historique et vers une définition du jeu*

Le jeu est une activité qui se pratique depuis des temps immémoriaux et occupe une place prépondérante dans de nombreuses civilisations. S'il est difficile de prouver la pratique du jeu à l'époque préhistorique, même si celle-ci a certainement existé, des témoignages écrits ou iconographiques attestent de la pratique du jeu dès le début de l'Antiquité, plus particulièrement dans l'Égypte Antique. Depuis cette époque, l'homme n'a jamais cessé de jouer, des Romains aux Grecs en passant par les jeux médiévaux. Johan HUIZINGA, historien néerlandais, explique cette propension à jouer par le fait que les sociétés humaines sont profondément façonnées par le « *suspecie ludi* », l'élément ludique. Guerre et paix, art, justice, langue, philosophie, tout ne serait que jeu<sup>1</sup>.

Le dictionnaire usuel, *Le petit Robert*, donne cette définition simple du terme jeu : « *le jeu est une activité physique ou mentale fondée sur la fiction [...] qui n'a d'autres buts que le plaisir qu'elle procure*<sup>2</sup>. » Cet éclaircissement évoque bien l'aspect ludique qui renvoie étymologiquement au mot latin *jocus* signifiant badinage, plaisanterie, mais reste sur cette idée que le jeu n'aurait de sens que dans sa propre réalisation. Pareille définition semble quelque peu restrictive dans le sens où d'autres aspects essentiels du jeu sont tus. Le terme *ludus* en latin signifiant jeu, apprentissage, école, s'inscrit par ce sens dans notre étude, qui s'intéresse également à l'aspect pédagogique et didactique du jeu, comme vecteur d'apprentissages et de développement chez l'enfant.

Puisqu'il convient tout d'abord de définir ce qu'on entend par « jeu », nous pouvons d'abord spécifier que celui-ci englobe un grand nombre d'activités. Derrière chacune de ces activités spécifiques se cachent des particularités qui rendent difficile le fait de dégager un concept général du jeu. En effet, quels points communs peut-on trouver entre des activités telles que les jeux sportifs, les jeux pour enfants, les jeux vidéo...? Gilles BROUGERE détermine plusieurs niveaux de jeu, le jeu pouvant être « un ensemble de règles et de

---

<sup>1</sup> « Interview conduite par Emmanuelle PERRET », in *Libération* 28 décembre 1994.

<sup>2</sup> [http://www.ac-nice.fr/ienash/ash/file/Centre\\_Ressources/Jeux\\_serieux/Le\\_jeu\\_en\\_pedagogie.pdf](http://www.ac-nice.fr/ienash/ash/file/Centre_Ressources/Jeux_serieux/Le_jeu_en_pedagogie.pdf), page consultée le 28 Mars 2016.

principes » ou encore « une activité, liée au fait de jouer »<sup>3</sup>. C'est cette dernière caractérisation, en probable adéquation avec les activités mises en place auprès des élèves, que nous retiendrons. Pour compléter cette idée, nous prendrons appui sur la définition de Johan HUIZINGA : « Le jeu est une activité volontaire accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension ou de joie et d'une conscience d'être autrement que dans la vie courante. »<sup>4</sup> Ici, on retrouve bien la notion d'activité associée à celle de l'aspect fictionnel du jeu. Le joueur s'évade et assimile un ensemble de règles en dehors de celles vécues quotidiennement.

Si les caractéristiques du jeu concernant les règles explicites ou implicites imposées sont partagées par ces auteurs, les questions des apprentissages et du développement de l'enfant restent également au centre de la notion de jeu.

### ***B. Le jeu comme vecteur d'apprentissage et de socialisation***

En jouant, les enfants obéissent, comme nous l'avons vu, à des règles et des principes propres au jeu auquel ils participent. Outre cette dimension, pour une part socialisante, car elle permet à l'enfant d'apprendre à respecter des règles et ce dans un environnement collectif (la plupart des jeux se jouant à plusieurs), les jeux développent chez les enfants des aptitudes, des comportements et des attitudes. Ceux-ci s'épanouissent alors premièrement dans la sphère de la fiction qu'institue le jeu au cours d'une séance pédagogique, mais sont amenés à être réactivés dans le réel que constitue la vie à l'école, vie socialisée par excellence. Le jeu doit alors être pensé par l'enseignant comme le moyen de transmettre et développer une certaine forme de savoir-être compatible avec la conception républicaine de la vie en société, conformément aux connaissances et compétences définies par les programmes.

Aussi nous semble-t-il pertinent d'enrichir la définition de Johann HUIZINGA du jeu par un détour vers d'autres chercheurs, en premier lieu Catherine VALIANT, formateur IUFM, qui explique que le « jeu s'inscrit dans la continuité de ce que l'enfant met

---

<sup>3</sup>BROUGERE, Gilles, *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica, 2005, p.7.

<sup>4</sup>HUIZINGA, Johan, *Homo Ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, 1951.



naturellement en œuvre pour découvrir le monde »<sup>5</sup>. Le jeu entre dans un processus d'appréhension du réel par la fiction, et, d'après les recherches de Jacques HENRIOT, revêt même une importance primordiale « dans la vie collective, dans les processus éducatifs, dans la conception que l'on a de l'homme dans son rapport au monde »<sup>6</sup>. Le jeu apparaît alors comme un outil pour à la fois agir sur le monde et décoder les règles qui l'organisent.

C'est bien cette dernière propriété du jeu qui nous intéresse ici, par le rapport qu'il entretient avec la notion d'implicite. La situation d'apprenant à l'école primaire suppose l'acquisition d'un certain nombre de savoirs et de compétences, adossés à un ensemble de règles tout autant définies par l'enseignant que par la société particulière dans laquelle s'établit la situation d'apprentissage. L'élève confronte son identité en construction aux identités des autres apprenants, mais aussi à celles de l'espace social dans lequel il évolue. Ce processus est dual en cela qu'il est régi tant par l'explicite – prise de connaissance et acquiescement des règles de vie de classe, dispositif d'affichage des supports permettant d'accéder en autonomie aux divers vecteurs d'apprentissage – que par l'implicite – intégration de savoir-être qui ne peuvent seulement se décréter mais s'auto-instituent par l'expérimentation. Le jeu peut ici être considéré comme un processus de traduction de l'implicite vers l'explicite ; d'abord parce que rejouant le réel dans la sphère fictionnelle, il peut apparaître pour l'enfant plus réel que le réel lui-même, l'enrichissant ainsi d'une signification dont il était jusqu'alors dépourvu ; ensuite parce que le jeu est avant tout résolution d'une énigme (si le but du jeu peut être connu, le chemin qui mène à l'achèvement de la partie reste à découvrir, voire à inventer), collecte et organisation d'indices, formulation d'une réponse/solution dont l'émergence découle principalement d'une *discipline* basée à la fois sur (l'auto-)institution de règles et la manipulation d'hypothèses que le cours de la partie transformera en connaissances.

---

<sup>5</sup>VALIANT, Catherine, *Un outil pédagogique particulier : le jeu*, 2006.

<sup>6</sup>VALIANT, Catherine, *Ibid.*

### *C. Jeux et jeu pédagogique*

Il ne suffit pas de démontrer que le jeu se déploie dans ces deux dimensions distinctes quoique complémentaires que sont le divertissement et l'apprentissage, et qu'il détermine une essentielle porosité entre fiction et réalité ; la diversité typologique des jeux concourt à rendre problématique leur intégration dans une séquence d'enseignement.

Il est impossible d'établir une typologie précise et définitive des jeux, tant les recherches menées à ce sujet se révèlent concurrentielles, voire contradictoires, et portent sur une multiplicité de facteurs signalant la richesse de l'objet d'étude. Néanmoins, nous pouvons essayer de dégager un semblant de consensus. Il faut tout d'abord distinguer le jeu d'émulation du jeu de simulation, le premier, de type quizz, faisant appel au processus de mémorisation, tandis que le second fait davantage référence à la stratégie en reproduisant le fonctionnement de réalités complexes. Ainsi, si le jeu d'émulation, intégré au modèle behavioriste se rapproche de l'entraînement et de la révision, le jeu de simulation permet au joueur d'incarner un personnage confronté à une situation complexe dont il lui revient d'élucider les mécanismes. Les jeux de simulation peuvent à leur tour être classés selon la place que les joueurs occupent durant la partie et les moyens qui sont mis à leur disposition. Ainsi distinguerons-nous principalement les jeux de rôle, les jeux de plateau et les jeux de cartes.

C'est à partir de cette classification que nous avons décidé de retenir le jeu de simulation, et plus spécifiquement le jeu de plateau, le plus à même selon nous de répondre aux objectifs du jeu pédagogique ainsi définis par Pascal FRANÇOIS : « armer conceptuellement l'élève et répondre aux finalités civiques d'enseignement. L'élève est au centre du processus d'apprentissage et le travail sur la transmission des connaissances va s'articuler sur ses productions »<sup>7</sup>. La pratique du jeu en classe primaire pourra donc s'organiser autour de trois pôles d'égale importance : la transmission des connaissances, la socialisation et le décèlement de l'implicite par la production collective du jeu lui-même.

Ainsi retrouvons-nous, non plus dans l'espace-temps du jeu mais dans le moment le précédant, c'est-à-dire durant son élaboration, ce rapport à l'implicite dont nous analyserons par la suite la centralité au sein du processus d'enseignement, et plus spécifiquement d'enseignement de la littérature.

---

<sup>7</sup> FRANÇOIS, Pascal, *La Nature dans les jeux pédagogiques*, (2001), géographes associés, AFDG, n°25.

## 2. Enseigner la compréhension des références implicites dans un texte narratif

### A. *Quels enjeux ?*

La compréhension de l'implicite par le biais d'inférences fait partie intégrante de l'activité de compréhension en lecture. En effet, Jocelyne GIASSEN distingue deux types d'informations importantes dans un texte narratif : celles que l'auteur évoque comme textuellement fondamentales et celles qui sont essentielles contextuellement et en relation avec l'intention de lecture, soit les inférences. Elles consistent à tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans le texte pour Roland GOIGOUX, à « lire entre les lignes »<sup>8</sup>.

Produire des inférences suppose que le lecteur mette en relation les informations éparses présentes dans le texte et sa base de connaissances. Le lecteur crée le sens du texte en se servant du texte, de ses propres connaissances et de son environnement de lecture. Les difficultés pour comprendre sa lecture se classent selon trois niveaux : le premier niveau concerne le lecteur ; celui-ci doit mettre en œuvre cinq habiletés de lecture : le microprocessus (déchiffrement, identification des mots, propositions, phrases), l'intégration (connecteurs logiques, liens entre les propositions et les phrases), le macroprocessus (comprendre l'idée principale du texte et savoir le résumer dans sa globalité), l'élaboration (appropriation personnelle du texte) et la métacognition (gestion de la compréhension).

Le deuxième niveau prend en compte le texte. Il est nécessaire que le lecteur ait des représentations du texte. Il doit connaître le type de texte, les intentions de l'auteur, l'organisation des idées du texte et ce que l'auteur souhaite transmettre, à savoir son contenu.

Le troisième et dernier niveau s'appuie sur le contexte de lecture. Cela correspond aux conditions dans lesquelles se trouve le lecteur lorsqu'il rentre en contact avec le texte.

C'est parce que la compréhension des inférences nécessite d'aller plus en profondeur dans le texte que celle-ci est source de nombreuses difficultés pour les élèves. Catherine TAUVERON cite celles qui sont les plus récurrentes chez les élèves comme reconnaître un personnage s'il n'est pas nommé directement ou encore mettre en relation l'ensemble des personnages.

---

<sup>8</sup> GOIGOUX, Roland & CEBE, Sylvie, *Lectorino & Lectorinette*, Paris, RETZ, 2013, p. n°40.

Selon Catherine TAUVERON<sup>9</sup>, l'activité de compréhension en lecture, compréhension fine avec prise d'indices, consiste au cycle 3 à faire lire et à vérifier que le texte a été compris. Or, la littérature fait rarement l'objet d'un apprentissage spécifique. On lit les textes narratifs comme des textes documentaires. La compréhension des textes est généralement évaluée par des questionnaires centrés sur la littéralité au sens strict du texte.

La compréhension implicite s'avère donc une compétence incontournable qui nécessite un enseignement explicite, notamment au vu des nombreuses difficultés rencontrées par les élèves.

### ***B. Quel modèle d'enseignement mettre en place ?***

Que ce soit Roland GOIGOUX ou Jocelyne GIASSEN, tous deux mettent en lumière la nécessité d'un enseignement explicite de l'activité de compréhension en lecture. Pour Roland GOIGOUX, un enseignement efficace favorisant la clarté cognitive est défini par un ancrage dans la séance, l'annonce et la justification de l'objectif de la séance, le but de toutes les tâches précisé au fil de la séance, la métacognition des élèves, la mise en relation des procédures employées et des résultats obtenus et pour finir une phase de conclusion récapitulative. Roland GOIGOUX privilégie un début de travail collectif pour favoriser l'engagement des élèves dans l'activité et ne pas exposer les élèves les plus faibles. La lecture à voix haute forme une étape importante pour que les élèves petits déchiffreurs puissent participer à la réflexion collective.

Cet enseignement explicite se retrouve chez Jocelyne GIASSEN qui conçoit une « stratégie pour amener le lecteur à décider quelle information il doit retenir dans une phrase »<sup>10</sup>. Le lecteur va donc devoir éliminer le superflu. Ceci étant d'autant plus capital dans le contexte littéraire dans lequel se situe notre projet, à savoir le roman policier, puisque s'y trouve pléthore d'informations. Ce type de texte fait partie de ceux que Catherine TAUVERON qualifie de proliférants. La difficulté pour les élèves, dicit Roland GOIGOUX, tient au fait qu'il va falloir savoir ce qui est important pour la suite et en débattre avec les autres lecteurs : « ce sont les idées qu'il faut mémoriser et non pas les mots »<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup>TAUVERON, Catherine, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?*, Paris, Hatier, 2002.

<sup>10</sup>GIASSEN Jocelyne, *La compréhension en lecture* (1996), Paris, De boeck Université, 1990, p n°21.

<sup>11</sup>GOIGOUX, Roland & CEBE, Sylvie, Op.cit. p.9.

Jocelyne GIASSON propose une démarche spécifique pour enseigner les inférences narratives. Elle rappelle que celles-ci sont de dix types différents selon JOHNSON & JOHNSON (1986) : lieu, agent, temps, action, instrument, catégorie, objet, cause-effet, problème-solution, sentiment-attitude. Il existe plusieurs stratégies pour enseigner les inférences dont voici l'une d'elle.

L'enseignant explicite tout d'abord le type d'inférence dont fait l'objet la séance. Par exemple, on utilise un champ lexical spécifique pour évoquer un mot thème (rochers, mer et sable pour faire référence à la plage). Il explique ensuite quels mots dans le texte peuvent servir d'indices pour élaborer l'inférence en question, puis il énonce l'inférence et la justifie. Graduellement, les élèves participent à la tâche. Puis, l'enseignant lit un passage du texte et pose une question d'inférence (où est le personnage principal ?). L'enseignant propose d'une part aux élèves de soumettre une hypothèse de réponse et d'autre part, il leur fait identifier les mots-clés dans le texte qui se rapportent à la question posée. Pour finir, l'enseignant formule des questions de types oui-non à partir de ces mots clés et des hypothèses.

Selon Catherine TAUVERON, il est important que l'enseignant réalise des relectures multiples avant la séquence, de manière à faire une lecture orale expressive avec une tonalité appropriée et à pouvoir faire face aux hypothèses interprétatives des élèves. Selon la chercheuse, certains dispositifs présentent des écueils notables. Parmi ceux-ci, on retrouve d'abord l'explication du lexique. Cette dernière ne doit pas forcément être un préalable à la compréhension. L'élève doit avoir compris le texte pour pouvoir remettre les mots inconnus dans le contexte et ainsi faire sens. Par ailleurs, les mots connus peuvent être polysémiques et rendre la compréhension d'un texte délicate.

On trouve également les questionnaires. Les questions fonctionnent au mieux comme un instrument de vérification de la compréhension, compréhension qu'on peut qualifier « de surface ». Les questions se substituent parfois à l'acte de lire, tant le temps de réponses des questionnaires est important. Pour certains élèves, lire revient à répondre à des questions c'est-à-dire que l'activité de lecture est au service d'une activité première, celle de répondre à un questionnaire. Certains développent à cet effet des stratégies permettant de répondre aux questions sans lire l'ensemble du texte et donc sans l'avoir compris.

### *C. Quelles compétences développer chez les élèves ?*

Selon Catherine TAUVERON, le texte littéraire est volontairement incomplet. La tâche de l'élève consiste à assembler les pièces. À cet effet, les écoliers vont devoir développer une compétence métacognitive sur le texte. Selon GIASSEN, « il arrive que certains lecteurs se perdent dans des élaborations fantaisistes qui les éloignent du but de leur lecture »<sup>12</sup>. C'est un phénomène qui invite à ne rechercher que les éléments qui confirment l'hypothèse et rejettent ou laissent de côté l'information qui ne confirme pas cette hypothèse. L'enseignant devra donc mettre l'accent sur la réfutation selon Jocelyne GIASSEN. Roland GOIGOUX abonde dans ce sens. Il faudrait inciter les élèves à expliciter et justifier leurs hypothèses en identifiant les buts poursuivis par les personnages et les actions réalisées. À partir de ces indices, ils vont pouvoir faire des prédictions. Roland GOIGOUX considère que c'est expliciter l'implicite, c'est à dire prendre conscience des dispositifs d'aide à la compréhension. Ces processus métacognitifs selon Jocelyne GIASSEN concernent la capacité du lecteur à se rendre compte d'une perte de compréhension, et dans ce cas, à utiliser les stratégies appropriées pour remédier au problème.

Catherine TAUVERON écrit, quant à elle, que les élèves doivent également développer des compétences dans la construction du personnage. Celui-ci se construit tout au long du texte. L'élève doit être en mesure de reconstituer la cohérence du personnage, c'est à dire appréhender, manifester les relations de ses constituants épars. La reconnaissance du but des personnages est plus ou moins aisée (confusion entre des buts secondaires et le but principal) : la connaissance des techniques narratives telles les lapsus, les contresens et les images sont donc à développer chez l'élève.

En fait, le genre policier semble d'une apparente facilité mais il représente le texte implicite par excellence. Tout est en effet susceptible d'interprétation. L'implicite est donc le fondement du genre policier.

---

<sup>12</sup> GIASSEN, Jocelyne, Op. cit., p.149

### 3. Enseigner le genre policier en littérature jeunesse

Avant de mettre en place des activités, nous avons exploré le genre en reconstituant son histoire et en le définissant. Cela constitue les deux premiers paragraphes de cette partie. Ensuite, nous nous pencherons sur les aspects didactiques et pédagogiques du roman policier à l'école et en CM2.

#### ***A. Le roman policier au fil du temps***

Stéphanie DULOUT<sup>13</sup> dans *Le roman policier* mais aussi Christian POSLANIEC et Christine HOUYEL dans *Activités de lecture à partir de la littérature policière* nous indiquent que le polar a pour origine la Bible avec le meurtre d'Abel par son frère Caïn<sup>14</sup>. S'ensuivent le parricide d'Œdipe, les quêtes moyenâgeuses de Lancelot et des chevaliers de la table ronde qui préfigurent les MAIGRET de Georges SIMENON et Sherlock HOLMES d'Arthur CONAN DOYLE. Les pères fondateurs du roman policier sont Edgar POE pour l'Amérique en 1841 avec *Le double assassinat de la rue Morgue*<sup>15</sup> et Émile GABORIAU pour la France avec *l'Affaire Lerouge*. Deux branches d'orientation découlent de la littérature policière avec le roman de détection auquel nous nous intéresserons, le roman noir plus axé sur l'atmosphère, le polar qui montre les failles de la société mais va au-delà des stéréotypes de surface et relève d'un authentique travail artistique comme le révèle le Thém@doc du CRDP Auvergne et pour finir le thriller ou roman à suspense dans lequel le crime central est virtuel, en suspens d'après Yves REUTER<sup>16</sup>.

Pour lui, l'expression « roman policier de jeunesse » croise le roman policier et la littérature de jeunesse<sup>17</sup>, aussi parlerons-nous plutôt de roman policier en littérature de jeunesse. D'un point de vue historique, nous noterons que dès la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle à 1980, le genre policier en littérature jeunesse se greffe sur le genre de l'aventure : on y trouve des enfants en bande, un héros enquêteur. Le contenu y est moraliste : il vise à

---

<sup>13</sup> DULOUT, Stéphanie, *Le roman policier*, Paris, Les essentiels Milan, 1995, p.4.

<sup>14</sup> POSLANIEC, Christian & HOUYEL, Christine, *Activités de lecture à partir de la littérature policière*, Paris, Hachette Education, 2000, p.49.

<sup>15</sup> Le double assassinat de la rue Morgue d'Edgar Poe :  
[http://www.ebooksgratuits.com/pdf/poe\\_double\\_assassinat\\_rue\\_morgue.pdf](http://www.ebooksgratuits.com/pdf/poe_double_assassinat_rue_morgue.pdf) Page consultée le 6/04/2016

<sup>16</sup> POSLANIEC & HOUYEL, Op.cit., p.47.

<sup>17</sup> GION, M.L&SLAMA, P., *Lire et écrire avec le roman policier en cycle 3*, Créteil, CRDP, 1997, préface.

l'édification des enfants<sup>18</sup>. Puis, à partir de 1980, les thèmes se rapprochent des policiers pour les adultes mais les scènes horribles sont moindres.

### ***B. Quelles définitions et caractéristiques pour le genre policier ?***

Avant de nous pencher sur notre expérimentation, il nous a fallu chercher la définition du genre et en comprendre ses caractéristiques. « Le policier est un genre narratif centré sur un crime, au sens juridique du terme, structuré en fonction de six éléments principaux : le crime, la victime, l'enquête, le coupable, le mobile et le mode opératoire, de telle sorte que la focalisation se fasse sur l'un au moins de ces six éléments<sup>19</sup>. » Le méfait sera donc un crime ou non qui en tout cas représente le délit, la rupture de l'ordre social avec une focalisation sur un délit grave juridiquement et répréhensible<sup>20</sup>. Cinq particularités distinguent le genre enfantin du genre adulte : la douceur et la sucrerie, les victimes animales, les enfants détectives, le milieu scolaire et les méfaits<sup>21</sup>. Marc LITS définit certaines règles au sujet du récit à énigme et de ses personnages parmi lesquelles nous citerons les quatre principales. Les première et deuxième règles à propos du coupable se traduisent par son absence de trait caractéristique et il n'y a qu'un seul coupable. Il ne fait pas partie des professionnels du crime : un crime commis par une vieille dame connue pour sa grande charité est réellement fascinant ! La troisième règle concerne le détective : il fait toujours son travail consciencieusement. Pour finir, la quatrième règle est relative au lecteur qui pourrait être, lui-aussi, coupable<sup>22</sup>.

### ***C. Pourquoi enseigner le récit à énigme en classe ?***

Dans les programmes de 2008, l'objectif est de lire des ouvrages de littérature jeunesse pour développer un répertoire de références littéraires puisées dans le patrimoine

---

<sup>18</sup>[http://imagesetlangages.fr/preps/policier/Reseau\\_policier.pdf](http://imagesetlangages.fr/preps/policier/Reseau_policier.pdf) page consultée le 20/12/2015.

<sup>19</sup>POSLANIEC, & HOUYEL, op.cit., p.23.

<sup>20</sup>REUTER, Yves, *Le roman policier et ses personnages*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, 1995, p.9.

<sup>21</sup>CRDP d'Auvergne/CNDP-Thém@doc-Le roman policier : [http://crdp.ac-clermont.fr/crdp/Ressources/DossierPeda/roman\\_policier/presentation.htm](http://crdp.ac-clermont.fr/crdp/Ressources/DossierPeda/roman_policier/presentation.htm) Page consultée le 3/02/2016.

<sup>22</sup>LITS, Marc, *Pour lire le roman policier*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1989, p.13, 19, 21 et 105.



et adaptées à l'âge des élèves dans la littérature d'hier et d'aujourd'hui. Les élèves doivent lire des œuvres relevant de divers genres littéraires appartenant à la bibliographie de littérature de jeunesse publiée par le ministère de l'Éducation Nationale. Ce ne sont pas moins de douze références qui y figurent. Par conséquent, le genre est bien reconnu par l'Institution. De plus, la priorité donnée à l'énigme rend les personnages plus facilement accessibles. Pourtant, la méfiance a souvent tenu à distance le récit à énigme du discours et de la pratique scolaire<sup>23</sup>. Du reste, sur quatre manuels de cycle 3 étudiés, seul le manuel *Pépites CMI* consacre un chapitre au genre.

Cette réticence institutionnelle face au genre policier a conduit Marc LITS à faire des préconisations pour le cours de français d'aujourd'hui<sup>24</sup> puisque la lecture d'un roman à énigme fait ressentir aux élèves un plaisir immédiat et ce dès la première lecture. C'est un bon moyen de leur faire trouver (retrouver) le goût de la lecture. Et puis, « Le roman policier telle une leçon de langage familiarise le lecteur avec des langages spécifiques en marge des règles classiques : des phrases courtes, des descriptions psychologiques sommaires, une langue familière volontiers argotique qui permet de conscientiser le rôle de marqueur social de l'oral. Un fait divers relaté par la presse n'aura pas la même répercussion que lorsqu'il est romancé »<sup>25</sup>. Il est d'ailleurs souvent en prise directe avec l'actualité et se constitue de témoignages historiques<sup>26</sup>. L'élève devra faire appel à des raisonnements hypothético-déductifs de haut niveau et prendre de la hauteur : « l'auteur organise son récit pour que le lecteur puisse y exercer son raisonnement. Les indices sont pertinents ou ouvrent sur de fausses pistes. L'enfant les relève ou bien passe à côté. Il est en mesure ou non d'en tirer les enseignements et les conséquences qu'il faut... Le roman policier représente bien un excellent entraînement à la lecture intelligente.»<sup>27</sup>. Il fait travailler « les petites cellules grises »<sup>28</sup> tel Hercule POIROT dans les romans d'Agatha CHRISTIE pour reconstituer le puzzle de l'histoire. Ainsi, tous les éléments de l'histoire s'imbriquent les uns aux autres et en reconstituent le fil narratif.

---

<sup>24</sup>LITS, Ibid., p.29.

<sup>25</sup>Thém@doc CRDP Auvergne, Op.cit., page consultée le 25/03/2016.

<sup>26</sup>DULOUT, Op.cit., p.47.

<sup>27</sup>LÉON, Renée, *La littérature de jeunesse à l'école Pourquoi ? Comment ?*, Paris, Hachette Éducation, 2005, p.88.

<sup>28</sup>GION, & SLAMA, Op.cit., paragraphe petite histoire d'un mauvais genre p.33.

## **D. Comment enseigner le récit à énigme ?**

Un roman au rythme trépidant tient le lecteur en haleine ce qui est d'autant plus important puisque les lecteurs d'aujourd'hui témoignent d'une préférence pour le rapide et l'immédiat. Le Professeur des Écoles devra donc en tenir compte. Avant d'entrer en activité, il veillera à expliciter la démarche de lecture aux élèves : on assemble les informations, on fonde les hypothèses à partir des indices, on évalue la justesse de l'hypothèse. Le jeu, nous l'avons vu, va avoir sa place tout comme dans *Le double assassinat de la rue Morgue* où l'inspecteur DUPIC fait découvrir à son acolyte le plaisir du jeu hypothético-déductif : « notre joueur ne se confine pas dans son jeu, et, bien que ce jeu soit l'objet actuel de son attention, il ne rejette pas pour cela les déductions qui naissent d'objets étrangers au jeu »<sup>29</sup>. La classe, ensemble de lecteurs hétérogènes, sera également le théâtre de discussions multiples que l'enseignant conduira selon les axes propres au déchiffrement de l'énigme.

Après avoir étudié les bases théoriques, nous allons décrire notre dispositif d'expérimentation.

## **II. Dispositif scientifique d'observation**

### **1. Présentation des supports**

Renée LÉON met en garde les enseignants car des textes simplètes sous-estimant la maturité des élèves peuvent les maintenir en sous-alimentation intellectuelle<sup>30</sup>. Ce sont bien des textes simples mais pas simplètes qu'il faut choisir : tout le contraire d'une littérature infantilisante. En lisant les enquêtes du Père LAFOUINE, une dynamique de lecture se crée : c'est l'objectif majeur de l'école. L'école conçoit une habitude, sinon un besoin, en montrant à l'élève que les textes ne sont pas seulement des objets scolaires, mais qu'ils lui parlent en tant qu'être humain<sup>31</sup>. Le personnage de LAFOUINE est une création de Christian SOUCHARD. « Qu'il faille procéder par élimination de suspects, ou par déduction. Qu'il faille exposer les mensonges ou déchiffrer des codes, l'inspecteur

---

<sup>29</sup>LITS, *Op.cit.*, p.147.

<sup>30</sup>LÉON, *Op.cit.*, p.6.

<sup>31</sup>LÉON, *Ibid.* p.34.

LAFOUINE n'a pas son pareil pour venir à bout des énigmes les plus retorses»<sup>32</sup>. Nous avons choisi pour notre expérimentation les enquêtes de type 1 par élimination de suspects et la démarche attendue est la suivante :

- Relever les indices.
- Faire la liste des suspects.
- Éliminer les personnes qui ne peuvent pas avoir fait le coup.

Au préalable, nous avons tenté de résoudre l'énigme n°1 « Vol chez le commissaire Kivala » (Annexe 1) des enquêtes du Père LAFOUINE. Ainsi, nous avons compris notre propre cheminement réflexif qui nous a amené à prendre en considération des aspects complexes qui se sont avérés inutiles pour résoudre cette enquête. En fait, nous avons cherché un alibi, creusé les caractéristiques des personnages alors qu'il s'agissait simplement d'analyser le contexte du délit puis d'éliminer à tour de rôle les suspects. Ce travail a été nécessaire pour anticiper les réactions des élèves et nos réponses en tant qu'enseignants. Il nous a semblé intéressant de réaliser une évaluation diagnostique similaire dans deux classes aux profils différents.

## 2. Les évaluations diagnostiques

### *A. Première expérimentation*

Dans un premier temps, l'évaluation a été menée dans une classe à triple niveaux de cycle 3 composée de treize élèves issus de milieux favorisés. La classe fait partie de l'internat de l'école de Courset, école privée sous contrat simple, près de Boulogne sur Mer. Les élèves ont eu en mains l'enquête numéro un de l'inspecteur LAFOUINE « Vol chez le commissaire Kivala ». Tout d'abord, les élèves ont lu l'enquête. Puis, les définitions de mots ou expressions pouvant poser difficulté ont été écrites au tableau. L'enseignant a alors demandé aux élèves s'ils avaient d'autres interrogations au sujet de la compréhension du texte auxquelles il a répondu brièvement. Par la suite, il a interrogé un élève afin qu'il explique l'objet de cette lecture : « trouver le coupable ». Après la relecture à voix haute de l'enquête par plusieurs élèves de CE2, les élèves, en binômes, avaient pour consigne

---

<sup>32</sup> <http://ecole.toussaint.free.fr/lafouine/genre.htm>

Page consultée le 10/12/2016.

d'écrire la procédure utilisée pour résoudre le problème posé par le texte. Sur 6 groupes, un seul a fait preuve de métacognition et a listé les différentes étapes de sa démarche :

1. Trouver les indices
2. Éliminer un suspect.
3. Trouver la solution.

Un autre groupe a su également mettre en lumière sa procédure vu que l'on retrouve les mots « éliminer », « supprimer », « comparer » et « trouver ». On remarque qu'un tiers des élèves est capable de réfléchir sur sa propre méthode d'investigation. Trois groupes ont du mal à mettre en mots leur méthode de résolution. Cependant, on comprend qu'ils procèdent par élimination ou pour ce qui concerne le dernier groupe, on peut conjecturer qu'ils ont agi par pure intuition comme ils ont donné spontanément la réponse (Annexe 2).

### ***B. Deuxième expérimentation***

Dans un deuxième temps, un travail diagnostique similaire a été mis en place au sein d'une classe de CE2-CM2 à l'école publique Victor DURUY à Clermont-Ferrand. La classe se compose de vingt-quatre élèves dont sept CM2. Le niveau de la classe est très hétérogène avec des apprenants qui rencontrent des difficultés dans la pratique de la langue française et notamment dans la compréhension de texte. La première question de l'enseignant concernait le choix du texte de l'enquête à faire résoudre par les élèves. Au vu des éléments présentés ci-dessus, il nous a semblé judicieux de sélectionner une enquête dont les caractéristiques (formelles et littéraires) pouvaient faciliter la compréhension des élèves. Ainsi, l'enquête se nommant « l'inconnu de la plage » (Annexe 3) a été choisie. Dans sa forme, elle comporte une liste des suspects potentiels clairement identifiée et formalisée. En plus, le vocabulaire utilisé est relativement accessible pour des élèves de cycle 3.

Le texte a d'abord été distribué aux élèves qui en ont pris connaissance en le lisant de manière individuelle et silencieuse avant que celui-ci ne soit oralisé par l'enseignant. Suite à cette lecture, des termes de lexique (autopsie, morgue, horizon), ont été expliqués collectivement. L'enseignant restait un peu à l'écart, sans exercer de guidance précise, pour permettre la mise en évidence des différents processus de résolution utilisés par les élèves. Une précision était toutefois apportée, dans le sens où les élèves ne devaient pas uniquement répondre à la question notée en bas du texte (Quel est le nom de l'inconnu ?),

il leur a également été demandé de justifier leur choix.

Ce travail préparatoire était volontairement peu précis pour comprendre comment un élève agit lorsqu'il est confronté à une nouvelle tâche. Il s'agissait d'un travail individuel d'une trentaine de minutes. L'analyse des résultats montre une grande diversité dans les productions des élèves. Les résultats sont les suivants : cinq élèves sur sept en CM2 (72 %) ont trouvé la personne qui a disparu alors qu'en CE2, la proportion est moindre avec sept élèves sur seize (44 %) qui ont résolu l'énigme. Cette différence s'explique logiquement par l'écart d'âge entre les deux niveaux.

On peut noter en premier lieu une caractéristique commune pour une très grande majorité : le choix de lister chaque suspect et de noter à côté les raisons nous permettant de dire s'il pourrait s'agir de la personne qui a disparu (Annexe 4). Le terme « suspect » est également présent dans quelques copies. Ici, c'est possiblement la forme du texte, où les personnes suspectes listées les unes à la suite des autres, qui peut expliquer ce processus. Les élèves reproduisent la logique du texte et reprennent les caractéristiques des suspects en les analysant au regard des dires du médecin légiste. Un autre point intéressant concernant les inférences ressort de ces productions : le médecin légiste précise que l'inconnu doit avoir entre quarante et quarante-cinq ans, mais qu'il peut se tromper à trois années près. Or, l'inconnu ayant quarante-six ans, deux élèves l'éliminent de leur liste de suspects car il est trop âgé. Le dernier point qui ressort de ce premier travail est le fait que pour la plupart des élèves qui n'ont pas réussi à résoudre l'enquête, soit la production est incomplète, soit la justification est erronée. La liste des suspects débute avec des explications, mais pour certains personnages, la prise d'indices n'a pas été réalisée, ou tout du moins elle n'a pas permis de mettre en exergue les éléments permettant d'éliminer le suspect. Donc, il reste plusieurs « inconnus » potentiels. Ou alors, comme nous l'avons évoqué plus haut, certaines inférences n'ont pas été perçues, ou quelquefois l'argumentation va au delà de ce qui est dit dans le texte (exemple d'un élève A de CE2) qui a noté la phrase suivante : « Moreau Christian : parce que en réparant un bateau, il a pu être emporté par une vague et peut avoir un survêtement. ».

Cette diversité des productions, identiques par la forme, divergentes sur le fond, constituait un point de départ intéressant pour la suite de notre travail.

### 3. Le protocole mis en place

Pour faire suite à cette première approche généraliste, nous nous sommes interrogés sur les modalités de mise en œuvre afin d'introduire l'élément du jeu dans la résolution d'une enquête. À cette fin, nous avons retenu l'idée de créer et de jouer à un jeu avec les élèves dans l'optique de favoriser et de développer chez l'apprenant des stratégies lorsqu'il se retrouve confronté à un texte du genre policier, ici de type enquête. Ces stratégies pourraient être réinvesties dans l'ensemble des textes littéraires. Une des autres composantes de notre étude, était d'inciter les élèves, en partant d'enquêtes faciles d'accès et à l'aspect ludique indéniable, à développer un intérêt certain pour la lecture d'œuvres complètes du genre policier et s'orienter à terme vers la lecture d'œuvres littéraires diversifiées.

#### *A. Avec les CE2*

Nous avons choisi de considérer le jeu tant du point de vue du joueur que de celui du créateur. La disposition de la classe (double niveaux CE2-CM2) offrait cette possibilité. De plus, cela nous semblait intéressant d'instaurer une sorte de relation de tutorat de la part des CM2 envers les CE2. L'écart entre les deux niveaux nous a conduit naturellement à placer les CE2 en situation de joueurs, plus simple à appréhender. Le jeu à partir duquel nous avons axé notre travail est de type CLUEDO. En effet, ce jeu utilise les mêmes ressorts que le roman d'énigme. Il s'appuie sur l'observation, le raisonnement et l'induction<sup>33</sup>. Un travail préparatoire à la phase de jeu proprement dite a consisté à expliquer et définir ensemble les règles du jeu et à établir un parallèle avec les enquêtes de l'inspecteur LAFOUINE afin de donner du sens à cette activité et permettre, nous l'espérons, un réinvestissement. Ainsi, nous avons insisté sur les trois composantes du CLUEDO présentes dans les cartes : les personnages, les lieux et les indices (les armes).

Ces cartes correspondent finalement à une partie de ce que les élèves prennent comme indices dans le texte et qui serviront à résoudre l'enquête. Il était important que les élèves prennent en compte cette composante du jeu en la mettant en relation avec les textes étudiés. Ainsi, lors de la résolution de l'enquête qui suivra la mise en place de ce jeu, les élèves retrouveront des éléments familiers. Ils pourront alors porter leur attention sur ces données-là en particulier. L'autre point important préparatoire à la mise en place du jeu, a

---

<sup>33</sup> NICODÈME, Béatrice, *Le roman policier*, Paris, , Éditions du Sorbier, 2004, p.25.

été d'expliciter les règles du jeu. Celles-ci se sont révélées assez complexes à appréhender par les élèves. Certains élèves connaissaient toutefois ce jeu. Cela a permis aux élèves d'échanger au sujet des règles et aux plus "experts" de les expliquer aux autres. Nous reviendrons sur quelques difficultés qui ont eu lieu lors du jeu et qui sont à la fois liées à une compréhension imparfaite de ces règles, mais également aux attitudes de certains joueurs.

### **B. Avec les CM2**

L'activité mise en place avec les CM2 était de nature différente. Elle consistait à se positionner cette fois-ci non plus du côté du joueur, mais de celui du concepteur du jeu. La finalité de ce travail n'était donc pas tout à fait la même. De ce fait, la création d'un jeu nous paraît plus apte à rendre l'élève acteur et à mieux saisir les enjeux de ce qui se joue.

Il a été fait comme choix de créer trois jeux de type CLUEDO, afin de permettre une mise en place du jeu plus intéressante. Lors de la séance suivante, les élèves de CE2 ont été par conséquent répartis en trois groupes d'environ cinq élèves, chaque groupe disposant d'un jeu différent ayant pour origine une enquête de l'Inspecteur LAFOUINE. Les sept élèves de CM2 ont donc travaillé de la façon suivante : trois groupes de deux ou trois élèves. Pour chacun des groupes, une enquête a été distribuée. Le choix des enquêtes s'est révélé assez problématique de notre point de vue. Elles devaient réunir des caractéristiques afin de pouvoir servir de base à la création de notre jeu (nombre de suspects suffisamment important, lieux clairement identifiés, présence d'indices, d'objets ou d'armes potentiels). Nous avons donc choisi les trois enquêtes suivantes : « *Nuit agitée à l'hôtel du canal* », « *Beaucoup de mal pour rien* » et « *Le coup du chêne* » (Annexe 5). Les élèves de CM2 avaient pour consigne de lister les éléments du texte pouvant servir à la création du jeu. Ici, il ne s'agissait pas à proprement parler de résoudre une enquête, mais de réaliser un travail de recherche et de tri. Cette activité, outre la fonction première que nous venons d'évoquer, instituait une mise en résonance avec ce que les élèves avaient déjà réalisé lors de l'évaluation diagnostique, à savoir prendre des indices dans le texte et les organiser. De ce point de vue, nous avons trouvé cela pertinent dans le sens où nous voulions mesurer si un tel travail avait un impact sur les stratégies des élèves concernant la résolution d'enquêtes policières. Cet impact sera mesuré lors de la phase suivante. De plus, l'aspect ludique peu présent dans cette activité de tri, était toutefois perceptible, les élèves

ayant intériorisé que cette activité préparatoire avait pour finalité de créer un jeu pour d'autres élèves de la classe. Nous avons constaté que cet aspect était fédérateur pour entraîner les élèves. Les trois productions fournies par les groupes comportaient donc les éléments suivants : une liste des lieux, une liste des suspects et une liste d'armes ou d'indices. Cependant, nous avons dû adapter quelque peu les enquêtes afin de les faire coïncider avec les règles du jeu que nous avons décidé de créer. Ainsi, les armes n'étant pas présentes dans l'ensemble des textes, ou pas en nombre suffisant, les élèves étaient donc autorisés à inventer des armes pour le jeu.

Cet aspect nous semble être une des faiblesses de l'activité proposée, dans le sens où cela amène une certaine incohérence entre les jeux et les enquêtes, incohérence qui pourra se révéler être un obstacle dans les stratégies futures mises en places par les élèves.

La séance suivante consistait réellement à pratiquer le jeu collectif. Cette séance visait plusieurs objectifs : établir un climat ludique au sein de la classe, développer chez les élèves joueurs des attitudes en adéquation avec une activité de groupe (savoir-être) et par le prisme du jeu, percevoir des similitudes avec la résolution d'enquête.

Les modalités d'organisation prenaient la forme suivante : les élèves de CE2 étaient répartis en trois groupes de cinq (deux élèves absents). Les CM2, quant à eux, tenaient le rôle de « maître du jeu », rôle consistant à expliciter à nouveau les règles et à s'assurer du bon déroulement de l'activité. Concernant la forme du jeu, celui-ci a été créé par nos soins pour des raisons pratiques et de temps, même si cela aurait pu être intéressant d'impliquer aussi les élèves dans ce processus, afin qu'ils s'approprient encore plus cette activité. Les différents éléments ont donc été mis en place par les CM2 avec l'aide de l'enseignant : distribution des cartes du jeu et du carnet du détective, installation du plateau, des pions... La séance a duré une heure afin de permettre aux élèves de faire plusieurs parties (deux groupes ont pu jouer deux parties, et un groupe n'a pu en faire qu'une seule). Le temps de jeu effectif n'a été que de quarante minutes, car il s'agit d'un jeu où l'aspect organisationnel est important.

Plusieurs points se dégagent de cette pratique : le premier concerne l'aspect « civique » induit par le jeu. Nous avons pu recenser quelques difficultés liées notamment au fait de travailler en groupe : bavardages principalement et un bruit de fond présent durant le jeu. Cependant, cette activité a également permis de développer chez les élèves d'autres comportements plus positifs qui constituent une des finalités du jeu : écoute des autres, aide apportée par les CM2 aux CE2, échanges entre élèves... Concernant cet aspect,



nous avons également pu observer que chez certains élèves, cela était compliqué de ne pas révéler à haute voix les éléments figurant sur leurs cartes. En effet, à cet âge-là, les élèves ont du mal à se contenir et veulent faire partager aux autres ce qu'ils ont en mains. L'émotion surpasse les règles du jeu. Ce comportement a été un frein pour l'un des groupes, pour qui nous avons dû recommencer une partie en insistant bien sur ce point. Ceci explique que ce groupe n'ait pu réaliser qu'une seule partie. En outre, cette dimension extérieure au jeu, ou tout du moins extérieure au contenu même du jeu, il semble important d'évoquer ce que les élèves ont fait en jouant. Chacun des participants possédait plusieurs cartes (avec des lieux, des personnages et des armes) ainsi qu'un carnet du détective. Étaient listés sur ce carnet les suspects, les armes et les lieux du délit. L'objectif du jeu consistait à retrouver le coupable, le lieu et l'objet qui a servi à commettre ce forfait. Le procédé même du jeu et les actions réalisées par le joueur n'ont pas d'aspect littéraire mais ils font écho tout de même aux enquêtes. En fait, le cadre et la stratégie mise en place par l'élève évoquent le genre policier. La stratégie consiste à opérer des déductions et des inductions comme le transcrit le carnet du détective. Les élèves rayent les suspects, les lieux et les armes dont ils apprennent au fur et à mesure du jeu, en émettant des hypothèses, qu'ils n'ont pas de lien avec le délit commis. Cette activité, par sa forme, se révèle proche de la stratégie évoquée dans la résolution des enquêtes choisies dans notre étude, c'est à dire des enquêtes par élimination de suspect. C'est donc cet aspect-là du jeu de type CLUEDO qui nous semble important et une synthèse collective a été réalisée après le jeu afin que les élèves puissent s'exprimer sur ce lien entre jeu et enquête.

Enfin, la dernière phase de notre étude consistait en la mise en place d'une évaluation sommative, afin de mesurer concrètement si les activités réalisées en classe avaient eu un impact sur les productions et les stratégies mises en place par les élèves. Nous avons décidé de réaliser cette évaluation en proposant deux enquêtes différentes : une pour les élèves de CE2 et une pour les élèves de CM2. Pour les CE2, nous avons proposé l'enquête « Nuit agitée à l'Hôtel du Canal ». Ce choix s'explique par le fait que cette enquête avait servi de support à l'un de nos jeux de type CLUEDO. Cela pouvait permettre à certains élèves d'être familiers avec les personnages, les lieux et les indices de cette histoire. Pour les CM2, c'est une autre enquête « De la boue jusqu'aux genoux » (Annexe 6) qui a été distribuée. Les élèves des deux niveaux avaient des consignes identiques à celles de l'évaluation diagnostique à savoir « Lis l'enquête suivante et trouve le nom du coupable. Écris son nom ci-dessous, en indiquant pourquoi tu penses que c'est

cette personne et explique comment tu as fait. ». Nous attendions ainsi de voir les procédures mises en place par les élèves, procédures qui n'avaient pas pu être formalisées lors de la première phase de notre travail.

### **III. Résultats, analyse, prolongements**

#### **1. Résultats**

Rappelons tout d'abord que dans la phase d'évaluation diagnostique, portant sur une enquête par élimination de suspects, les résultats sont les suivants : cinq élèves sur sept en CM2 (72 %) ont trouvé la personne qui a disparu alors qu'en CE2, la proportion est moindre avec sept élèves sur seize (44 %) qui ont trouvé la bonne réponse. Nous avons également pu noter que la plupart des élèves mettaient en place une démarche par élimination de suspects, en listant les suspects et en expliquant pourquoi on pouvait ou non les éliminer. Cependant, très peu d'élèves ont su expliquer comment ils avaient fonctionné, cette consigne se révélant assez abstraite et les détournant du but premier de la tâche d'identification de l'inconnu.

Lors de l'évaluation sommative, les résultats sont sensiblement équivalents avec quatre élèves sur sept en CM2 (57%) qui ont trouvé le nom du coupable. Chez les CE2, on peut noter une évolution positive des "bonnes réponses" avec dix élèves sur seize qui ont trouvé le coupable (62,5 %). On peut également préciser qu'une grande majorité des élèves a procédé de la même manière que pour résoudre l'enquête précédente, en listant les suspects et en notant à côté les arguments ou les justifications. Nous pouvons estimer que ce travail a permis aux élèves de développer des mécanismes de compréhension et tout particulièrement, la méthode par élimination de suspects. Nous pouvons observer que certains élèves écrivent une phrase plus générale et que chez d'autres, la liste des suspects est incomplète. Enfin, et c'est ce point là qui nous semble primordial, au niveau métacognitif, certains élèves ont su analyser leur démarche. Ainsi, l'ensemble des élèves de CM2 a su expliquer sa démarche alors que pour les CE2, huit élèves sur seize ont réussi à formuler comment ils avaient procédé.

#### **2. Analyse**

Lors du commencement de notre travail, nous nous étions interrogés sur le fait de savoir si le jeu (sa pratique mais aussi sa création) pouvait avoir un impact sur les

stratégies de lecture chez des élèves de cycle 3. Nous avons aussi choisi de restreindre cette vaste question en nous limitant à un genre littéraire bien précis à savoir le genre policier qui nous semblait disposer de certaines caractéristiques (inférences, indices dans le texte...) plus à même de correspondre à notre sujet et à notre problématique. À la fin de notre étude, il semble complexe de pouvoir répondre par l'affirmative ou la négative à cette question mais nous avons pu dégager des éléments intéressants qui seront évoqués dans cette partie.

Tout d'abord, nous pensons qu'il est important de bien délimiter et définir les conditions dans lesquelles nous avons réalisé notre étude. Cette étude, dans son intégralité, s'est déroulée sur un laps de temps assez court (une période d'un mois et demi environ) et au sein d'une seule classe de CE2-CM2. Les spécificités inhérentes à cette classe sont à prendre en compte lors de cette analyse pour bien en mesurer son caractère non-universel. En effet, au sein de cette classe, trois élèves, en âge d'être en CM2, suivent avec les CE2. Ils seront orientés en SEGPA l'année prochaine. D'autres élèves ont des difficultés en lecture et en compréhension, ceci pouvant s'expliquer, entre autre, par le fait que la langue française n'est pas leur langue maternelle. De plus, cette classe offre une grande hétérogénéité. Les modalités de notre travail et le faible échantillon d'élèves à notre disposition pour cette analyse sont également d'autres points importants. En effet, une classe de vingt-quatre élèves ne peut pas être représentative et nous ne pourrions pas dégager de généralités à partir de cette étude. Mais les données et l'analyse que nous allons faire fournissent tout de même, à notre échelle, des éléments de réponses et des perspectives intéressantes. Enfin, notre travail comporte des faiblesses, certaines déjà évoquées plus haut, par exemple le lien entre le jeu du CLUEDO et les enquêtes, et d'autres dont nous allons parler. Ainsi, nous aurions aimé lier le processus de lecture à celui d'écriture ou encore proposer plus d'enquêtes à résoudre sur un laps temps plus long pour pouvoir mesurer une évolution avec un peu plus d'exactitude.

Maintenant que le cadre de notre travail a été posé, et à la lumière de ces éléments, nous allons analyser les résultats notés ci-dessus. Tout d'abord, nous reviendrons sur les deux expériences menées à la fois au sein d'une école publique avec un milieu plutôt défavorisé et au sein d'une école privée avec un milieu plutôt aisé. De ces deux expériences, nous pouvons déjà dégager des éléments d'analyse intéressants. Les résultats montrent que dans l'école privée, même si les modalités de travail étaient différentes (les élèves étaient en binômes et la consigne était plus axée sur la méthode de résolution que sur le fait de trouver le coupable), les stratégies développées n'étaient pas équivalentes. En effet, dès l'évaluation diagnostique, un tiers des binômes ont su expliciter comment ils

avaient fait en réfléchissant à leur propre méthode d'investigation alors que dans la classe de l'école Victor DURUY, les élèves n'ont pas su mettre en mots leur démarche. Par contre, au niveau des résultats, on peut noter que les élèves de la classe de CE2-CM2, en comparaison avec l'autre école, ont trouvé pour un plus grand nombre, la solution à l'enquête. C'est en s'appuyant sur ce constat que nous avons souhaité observer si la pratique du jeu permettait justement à la fois de faciliter la résolution des enquêtes mais aussi de développer chez l'élève l'analyse de sa propre stratégie de lecture.

C'est dans ce sens qu'allait la deuxième phase de notre expérimentation par la création d'un jeu de type CLUEDO et sa pratique en classe. De notre point de vue, la phase de création du jeu a développé chez les élèves de CM2 des compétences sur la manière dont on peut résoudre une enquête et également sur l'analyse de ces procédures. Les élèves devaient en effet, pour créer la base du jeu, lister les suspects, les lieux et les armes (ou indices). Cette activité relève donc du domaine de la prise d'indices, qui se retrouve lorsque les élèves résolvent une enquête. Ici, les élèves sont donc dans une situation qui ne se fonde pas sur la réponse directe à la question que pose explicitement l'enquête. Les élèves doivent donc aller au-delà de ce qui a été demandé dans la première phase, la nature du questionnement diffère et s'axe exclusivement sur la stratégie de lecture et sur l'activité de recherche et de tri dans un texte. Nous avons pu également constater que les élèves utilisent un surligneur pour mettre en exergue les différentes informations demandées. Cette procédure sera de nouveau mise en place lors de la dernière phase d'évaluation sommative. Lors de cette activité, les élèves ont, pour l'ensemble des groupes, réussi à relever l'ensemble des suspects et des lieux. Pour les indices ou les armes, cela s'est révélé plus problématique et un seul groupe a listé l'ensemble des armes ou des indices. Nous avons donc dû adapter les réponses des CM2 pour les rendre compatibles avec la pratique du jeu qui, pour faciliter la compréhension des élèves de CE2, devaient comporter des armes ayant servi à commettre le délit. En effet, les CE2 devaient, durant le jeu, formuler des hypothèses comme suit : « Je pense que Patrick de Bois Carré a assassiné Huguette de Bois-carré dans le salon du château avec un poignard ». Même si cela créait un rapport moins évident entre le texte et le jeu, cette solution intermédiaire nous a donc semblé justifiée.

Enfin, nous allons nous attarder plus particulièrement sur l'analyse de l'évaluation sommative dont nous avons donné les résultats ci-dessus. Dans un premier point, nous allons évoquer les résultats des CM2. Sur les sept élèves, la totalité a listé les suspects de l'histoire, soit en les surlignant dans le texte, soit en les listant lors de la réponse écrite,

même si la plupart du temps, les élèves font les deux. Les écoliers ont ensuite écrit leurs arguments à côté du nom de chaque suspect. À titre d'exemple, l'élève B (Andrès) de la classe de CM2 a noté : « Henriette : ne sait pas conduire alors ce n'est pas elle » ou encore « Marguerite Soulac : Elle est trop vieille ». Parfois les arguments ne sont pas en lien direct avec le texte, et c'est souvent ce paramètre qui entraîne une réponse erronée à la question posée. Par exemple, on peut trouver dans une copie l'argument suivant : « Marguerite Soulac : elle vit seule. ». Or, cette justification ne permet pas d'éliminer ce personnage en tant que suspect. On peut donc en conclure que même si la méthode est plutôt bien adaptée au travail à fournir, il s'agit aussi de se focaliser sur le contenu du texte et d'en décoder le sens et l'implicite. La deuxième phase de notre analyse consiste à observer ce que les élèves ont noté pour expliquer comment ils avaient fait. Nous nous appuyons sur quelques exemples extraits des productions d'élèves de CM2 pour étayer notre propos. On relève une grande diversité dans les réponses des élèves. Ainsi, l'élève C (Clélia) note juste cette réponse sommaire : « À l'aide des indices. » alors que l'élève D (Lydia) développe beaucoup plus son propos : « J'ai lu le texte, puis en rouge, ce n'est pas lui, en gris : indice qui dit que ce n'est pas lui, en orange : information inutile, en rose le coupable et en bleu les indices qui ont prouvé que c'est lui le coupable. J'ai souligné le texte en fonction de la légende » (Annexe 7). Des termes reviennent souvent : « indices, élimination, lu le texte, ... », ceci montre une différence avec la lecture découverte qui a eu lieu lors de la première phase dans le sens où les élèves ont développé des procédures et surtout ont su mettre des mots sur leur pratique. Le fait de créer un jeu autour des enquêtes semble avoir facilité ce que nous venons de montrer même si cette auto-analyse reste parfois incomplète comme en atteste la réponse donnée par l'élève E (Albert) : « J'ai fait en lisant. »

Les CE2 ont, eux aussi, réalisé une deuxième enquête suite à la pratique du jeu en classe. Nous avons vu que les résultats étaient en net progrès par rapport aux résultats de la première enquête plus pour trouver le bon coupable et résoudre l'enquête que pour expliciter par écrit leur démarche. Sur les quinze élèves présents, dix ont listé l'ensemble des suspects. Pour les autres, seul le nom du coupable est noté avec la justification correspondante. On peut émettre l'hypothèse que pour trois de ces élèves, ce travail a été réalisé de manière informelle, car le texte est surligné. Pour les deux autres, il semble plus probable que le texte n'ait pas été compris. Ici aussi, nous pouvons noter la présence d'arguments à côté de chaque suspect (Annexe 8). La diversité des arguments s'explique par une compréhension plus ou moins fine du texte, le choix de retenir le bon indice et de mettre de côté les éléments qui ne servaient pas directement à la résolution de l'enquête. On

retrouve toutefois des justifications similaires dans différentes copies, notamment lorsque l'argument pour éliminer un suspect est simple et clairement identifiable. Là aussi, l'analyse des résultats montre que la problématique principale ne réside plus dans la démarche utilisée mais dans la compréhension fine du texte. Ceci peut s'expliquer par les difficultés des élèves en français et le fait qu'ils sont rarement en situation de lecture hors temps scolaire. Toutefois, on note que la démarche (liste des suspects et élimination) est moins intégrée que pour les élèves de CM2. Ceci confirme que le fait de créer le jeu permet davantage de développer cette compétence contrairement aux élèves qui n'ont fait que jouer. Cependant, le fait de tenir un carnet du détective où l'on raye les suspects au fur et à mesure aurait pu inciter les élèves à reproduire ce mode de fonctionnement. Concernant les explications que les élèves ont données de leur propre cheminement, là aussi, les résultats sont moins probants pour les CE2 que pour les CM2. Effectivement, six élèves sur quinze n'ont pas su expliciter leur démarche. Les réponses des neuf autres élèves s'axaient sur la lecture du texte comme chez l'élève F (Mouhamed-Ali) de CE2 qui explique : « J'ai lu trois fois le texte entier pour comprendre le petit mystère ». Les termes « indices » ou « suspects » ne sont notés que chez cinq élèves. Ainsi, l'élève G (Violette) de CE2 note la réponse suivante : « J'ai fait : alors d'abord j'ai lu le texte après j'ai surligné les suspects et les indices, après j'ai éliminé les suspects et pourquoi ce n'est pas eux. » Une réponse aussi complète et argumentée montre bien que certains élèves sont en capacité d'expliquer avec clarté leur procédure. Il nous semble que pour les CE2, avoir du recul et mettre des mots sur sa propre pratique est une activité complexe nécessitant une certaine maturité et une méthodologie de travail, ce qui explique que les CM2 aient plus de facilité à le formuler par écrit.

L'analyse des résultats permet de dégager certaines tendances qui montrent que la pratique du jeu, et encore plus sa création a un impact dans la manière de résoudre une enquête et facilite l'explicitation de sa démarche. Ce constat doit cependant être nuancé par les limites de notre étude évoquées plus haut. Il doit l'être également par le fait que cette pratique à la fois ludique et synonyme d'apprentissage, doit être accompagnée par l'enseignant. Celui-ci joue un rôle essentiel pour la compréhension des notions d'apprentissage sous-tendues par le jeu. En effet, il nous semble que l'étayage de l'enseignant éclaire le sens du jeu : l'élève ne joue pas que pour jouer. L'acte de jouer s'inscrit alors dans un projet d'ensemble puisque l'élève joue pour le plaisir mais aussi pour acquérir une méthodologie.

### 3. Prolongements

Comme nous l'avons déjà souligné, ce travail avait pour finalité d'éveiller ou de développer le goût de la lecture voire de l'écriture. C'est d'ailleurs ce bienfait du roman policier qui le rend nécessaire selon Béatrice NICODÈME<sup>34</sup>. L'enseignant, tout au long de l'expérience, pourrait disposer divers livres de littérature jeunesse et pourquoi pas des articles de presse relatifs à des enquêtes policières dans le coin bibliothèque de la classe. Nous pouvons citer quelques ouvrages qui nous semblent présenter un intérêt pédagogique. Parmi ceux-ci, nous pouvons recommander la bande dessinée : *10 petits insectes*<sup>35</sup> de Vincent PANINA qui donne un aperçu d'une histoire d'Agatha CHRISTIE intitulée *10 petits nègres*<sup>36</sup>. Les lecteurs séduits par la bande dessinée et amateurs d'indices pourraient poursuivre avec le livre plus conséquent d'Agatha CHRISTIE dans lequel les personnages sont caractérisés par leur psychologie. Pour s'initier à Conan DOYLE, l'auteur de Sherlock HOLMES, ils pourraient lire *Quatre enquêtes de SHERLOCK HOLMES*<sup>37</sup> qui est une bande dessinée dans laquelle ils sont les héros puisqu'ils jouent le rôle du détective en optant pour un indice qui les conduit à une page en lien avec leur choix. Ce serait l'occasion ainsi d'avoir envie d'aller plus loin en lisant le livre de Conan DOYLE intitulé *La ligue des roux* dans la collection des classiques du polar d'HATIER par exemple<sup>38</sup>. Cette série permettra au Professeur des Écoles, qui veillera à en vérifier le contenu, de proposer des petits romans faciles à lire à ses élèves. Pour Béatrice NICODÈME, il faut proposer aux jeunes des romans d'initiation : « J'aime bien l'idée que la littérature jeunesse prenne la réalité comme terrain de jeu et d'initiation »<sup>39</sup>. Ce lien avec la réalité de par son aspect concret permet à l'écopier de s'identifier au personnage ou à la situation. Cela peut aider les élèves petits lecteurs à entrer en lecture et c'est pour cela que la proposition d'ouvrages pourra inclure des polars voire des articles de presse relatant des délits en prenant soin d'éviter des textes qui heurtent la sensibilité des jeunes bien entendu. Mais, pour rester dans le roman policier de type hypothético-déductif ou même inductif, nous pourrions suggérer des lectures : *L'Assassin habite à côté* de Florence DUTRUC-ROSSET<sup>40</sup>, *L'ancêtre disparue* de Lorris MURAIL<sup>41</sup> ou bien *Les doigts rouges* de Marc

---

<sup>34</sup>NICODÈME, Ibid., p.115.

<sup>35</sup>PANINA, Vincent, *10 petits insectes*, Paris, Éditions Sarbacane, 2009.

<sup>36</sup>CHRISTIE, Agatha, *Les dix petits nègres*, Paris, Librairie générale française, 1986.

<sup>37</sup>CED, *Quatre enquêtes de SHERLOCK HOLMES*, St Étienne de Fontbellon, makaka-editions, 2014.

<sup>38</sup>DOYLE, Conan, *La ligue des roux*, Paris, Les classiques du Polar d'Hatier, 1994.

<sup>39</sup>NICODÈME, Op.cit., p.109.

<sup>40</sup>DUTRUC-ROSSET, Florence, *L'assassin habite à côté*, Syros, Paris, 2014.

VILLARD<sup>42</sup> qui sont plus empreintes d'aventures. En résumé, pléthore d'ouvrages peuvent être à la disposition des élèves et le Professeur des Écoles pourrait leur demander, comme les instructions officielles le préconisent, de présenter leur livre oralement à toute la classe lorsqu'ils l'auraient entièrement lu en évitant de donner trop d'indices à leurs camarades. Ces derniers auraient alors envie de s'en emparer. Cette présentation pourrait d'ailleurs se conclure par une proposition du type : « qui le veut ? ». Les livres circuleraient ainsi de rang en rang. Cela devrait créer une dynamique de lecture dans la classe et rendre les écoliers amateurs de récits policiers. Ils comprendraient alors rapidement que seule une lecture très attentive leur donnerait une chance de ne laisser échapper aucun élément de l'enquête, voire de deviner l'identité du coupable avant le héros du roman<sup>43</sup>.

Il serait également très profitable de faire réaliser le jeu par les écoliers durant les cours d'Arts Plastiques. Pour Haydée SILVA, on gagne à faire participer les élèves à la conception et à la réalisation des supports du jeu<sup>44</sup>. Assurément, créer collectivement une œuvre artistique donne du sens au jeu d'un point de vue matériel. Les artistes en herbe prendraient un réel plaisir à jouer en ne considérant plus le CLUEDO détourné comme un simple outil de travail.

Pour déboucher sur un projet fédérateur autour du jeu et de la littérature, un CLUEDO littéraire avec des personnages grandeur nature représentés par les élèves en personne, ouvrirait des perspectives enrichissantes. Deux classes pourraient s'impliquer dans le projet comme ce jeu se constitue de cinquante joueurs environ. Il s'agirait d'organiser une mise en scène. Les participants se retrouveraient devant un lieu culturel en lien avec l'énigme, impatients de connaître le programme de leur visite. Ils commenceraient par la découverte du lieu culturel qui pourrait être un théâtre dans lequel ils pourraient visiter les coulisses. Et puis par groupes, ils partiraient aux quatre coins du quartier concerné, à la pêche aux indices. Ils devraient fouiller partout, entrer dans des lieux insolites. Lettres déchirées, vieux secrets révélés, meurtres... Tout serait là pour créer un scénario de roman policier<sup>45</sup> ! Le quartier culturel se transformerait en terrain d'enquête du temps de ce CLUEDO Géant. Les élèves rechercheraient des indices mystérieux du quartier à une période historique donnée et créeraient leur propre scénario de polar.

---

<sup>41</sup> MURAIL, Lorris, *L'ancêtre disparue*, Castor Poche, Flammarion, Paris, 1994.

<sup>42</sup> VILLARD, Marc, *Les doigts rouges*, Syros, Paris, 1990.

<sup>43</sup> NICODÈME, Op.cit., p.100.

<sup>44</sup> <http://lewebpedagogique.com/jeulangue/files/2011/01/JeuxSociete.pdf>

Page consultée le 14/03/2016, p.2.

<sup>45</sup> <https://CLUEDOlitteraire.ch/category/actualites/>

Page consultée le 13/04/2016.



## Conclusion

Revenons à la genèse de notre projet de mémoire : nous avons choisi de nous focaliser sur la notion d'implicite en littérature. Nous avons été cependant confrontés au fait que cette thématique avait déjà été abondamment traitée dans le domaine de la recherche. De ce constat, il nous est apparu que la pratique du jeu en tant que vecteur supplémentaire, développait chez l'élève à la fois des comportements et des savoirs en lien avec la littérature, et nous permettait également de donner un caractère plus original à notre sujet d'étude. Puis, l'un de nous a proposé de travailler autour du genre poétique. Cependant, même si cela ne faisait pas l'unanimité, cela nous a aidé à préciser notre sujet en choisissant un genre littéraire en particulier. Nous avons ainsi opté pour le genre policier parce qu'il présente beaucoup d'éléments implicites grâce à ses invariants : sa structure, son fonctionnement et sa chronologie.

Au cœur de ce mémoire, nous avons tenté de mettre en lumière l'interaction entre jeu et compréhension littéraire. Notre but était précisément d'analyser en quoi la mise en place d'un jeu de société de type CLUEDO pourrait aider les élèves à s'approprier des procédures favorisant la compréhension de l'implicite dans un texte à énigme, plus particulièrement dans les *Enquêtes du Père LAFOUINE*.

Dans un premier temps, il s'agissait d'établir une définition du jeu et d'en délimiter certains contours et caractéristiques, afin de pouvoir partir de notre connaissance du jeu pour nous pencher ensuite plus spécifiquement sur notre problématique littéraire. Dans un deuxième temps, nous avons retracé les principaux éléments concernant la didactique de l'implicite dans la littérature. Nous en avons détaillé les enjeux, les principes d'enseignement préalables ainsi que les compétences à développer chez l'élève. Puis, dans un troisième temps, nous avons étudié l'évolution dans le temps du roman policier en littérature de jeunesse dont la noirceur reste souvent estompée. Ce qui est constant, c'est qu'il passionne les enfants tout naturellement attirés par des histoires captivantes<sup>46</sup>. En outre, il possède des spécificités qui lui sont propres et pour les faire découvrir à ses élèves, l'enseignant mettra en place une pédagogie explicite qui fera place au débat interprétatif. Ensuite, nous avons défini une expérimentation et ses modalités afin de pouvoir mesurer l'influence du jeu dans la compréhension de textes du genre policier. Cette expérimentation s'est traduite par des pratiques (de lecture, de jeu...) au sein de plusieurs

---

<sup>46</sup> NICODÈME, Op.cit., p.39.

classes. Enfin, nous avons analysé ces pratiques et les résultats obtenus afin de pouvoir dégager des caractéristiques que nous avons tenté de retranscrire au mieux.

Ce travail a été porteur pour nous, à la fois dans son aspect théorique, car nous avons pu découvrir et approfondir des sujets utiles à l'exercice de notre profession, et dans son aspect pratique. Les conditions de réalisation de cette étude comportent cependant quelques limites, externes à notre projet mais également internes. Le temps dédié à sa mise en oeuvre était relativement court ce qui n'a pas permis de réaliser une étude aussi complète que nous l'aurions souhaitée. Mais les prolongements évoqués et le travail déjà accompli nous donne des pistes pour développer cette thématique porteuse nous semble-t-il, et pour introduire le jeu dans l'enseignement en en faisant un vecteur d'apprentissage et d'auto-réalisation pour l'élève. Nous avons dû opérer des choix lors de ce travail (choix des textes, du jeu, de la disposition, des modalités de travail) et, comme nous l'avons évoqué plus haut, de ces choix ont découlé des pratiques qui, après analyse, nous paraissent perfectibles. Malgré ces quelques écueils, les résultats de notre étude offrent des perspectives intéressantes.

Ces résultats, nous l'avons vu, ont été plutôt satisfaisants. Entre la phase diagnostique et sommative, les élèves de CE2 ont progressé de 19 % dans la résolution des énigmes en trouvant le bon coupable. Tous ont fait appel à une technique par élimination de suspects. Mais, en ce qui concerne la métacognition, les scores dépassent nos attentes avec 50 % de réponses métacognitives pour les CE2 et 100 % pour les CM2 alors que lors de la phase diagnostique, très peu avaient su expliciter leur façon de s'y prendre. Néanmoins, nous devons rester prudents au vu de ces résultats puisque lors de l'évaluation diagnostique dans la classe de l'école de COURSET déjà trois élèves de CE2 avaient su faire part de leur procédure. Nous pourrions, par conséquent, nous attendre à des résultats différents avec des élèves en connivence avec la lecture. Par ailleurs, les résultats des CM2 sont peu significatifs en terme de résultat, à savoir trouver le nom du coupable. Ces résultats montrent les limites de notre étude en raison d'un échantillonnage trop restreint.

De fait, pour une étude plus exhaustive, nous aurions pu mettre en place de nombreux dispositifs : en enregistrant les élèves, en faisant remplir des questionnaires aux familles, en organisant plus de parties de jeu de type CLUEDO ou en proposant plus de variété dans les enquêtes. Et puis, comme nous l'avons stipulé, notre recherche est limitée vu qu'elle ne permet pas la généralisation. Il aurait fallu mener les mêmes dispositifs auprès d'élèves bons lecteurs. Faute de temps, nous ne l'avons pas fait pourtant il serait

judicieux d'aller plus loin dans cette analyse. En dépit de cela, nos recherches ont présenté des bénéfices certains. En effet, par l'utilisation d'une palette d'outils restreinte nous avons réussi à analyser dans leur intégralité tous nos résultats. Notre analyse est donc au plus près de la réalité et a pu être menée jusqu'au bout. Et puis, il est incontestable que les élèves soumis à cette expérimentation ont évolué dans la connaissance de leur propre fonctionnement méthodologique. Nous sommes donc convaincus de l'utilité de cette recherche même si nous avons tout à fait conscience qu'elle mériterait d'être poursuivie et améliorée.

Par conséquent, nous pourrions imaginer une nouvelle expérience de recherche dans la continuité de celle que nous avons effectuée et analysée tout au long de ce mémoire de recherche. En effet, il pourrait être intéressant de poursuivre le lien que nous avons établi entre jeu et littérature en s'intéressant cette fois-ci au genre poétique. Comme nous l'avons vu, le jeu constitue une entrée intéressante et originale vers les apprentissages. Le jeu que nous allons évoquer pour ce travail de prolongement permet de développer l'imagination et la créativité, qui sont deux composantes essentielles du genre poétique. Il s'agit de *Dixit* créé par Jean-Louis ROUBIRA et édité par Libellud. Il peut être joué dès l'âge de huit ans. Son avantage d'un point de vue organisationnel tient à sa durée qui est assez courte (trente minutes). Son principe est fondé sur l'interprétation d'illustrations imprimées sur des cartes à jouer. À ce titre, il favorise l'apprentissage du genre poétique et également celui de la lecture d'images. La règle du jeu est plutôt facile à comprendre pour des élèves de fin d'école primaire. Un joueur "conteur" énonce un son, un mot ou une phrase en rapport avec l'illustration d'une carte qu'il a en mains. Ensuite, les autres joueurs doivent, à leur tour, choisir une carte en leur possession qui s'apparente à ce qui vient d'être annoncé par le joueur « conteur ». Toutes les cartes en jeu sont ensuite mélangées. Le but va être alors de retrouver la carte initiale du conteur. Ce jeu fait donc à la fois intervenir des compétences d'imagination que l'on pourrait imaginer plus aiguisées au fil des parties et des compétences de communication entre joueurs. Ce sont-elles qui créent la dynamique et la complexité de ce jeu.

## Bibliographie

BROUGERE, Gilles, *Jouer/apprendre*, Paris, Economica, 2005.

CARRARA, Claude, «Le jeu comme pratique culturelle accessible à tous », in *Animation Education*, n°191, Paris, OCCE, 2006.

CED, *Quatre enquêtes de SHERLOCK HOLMES*, makaka-editions, St Étienne de Fontbellon, 2014.

CHRISTIE, Agatha, *Dix petits nègres*, Paris, Librairie générale française, 1986.

DOYLE, Conan, *La ligue des roux*, Paris, Les classiques du Polar d'Hatier, 1994.

DULOUT, Stéphanie, *Le roman policier*, Paris, Les essentiels Milan, 1995.

DUPUY, Josée, *Le roman policier*, Paris, Librairie Larousse, 1974. DUTRUC-

ROSSET, Florence, *L'assassin habite à côté*, Paris, Syros, 2014.

FRANÇOIS, Pascal, « La Nature dans les jeux pédagogiques », (2001), *Géographes Associés*, AFDG, n°25.

GIASSON, Jocelyne, *La compréhension en lecture (1996)*, Paris, De Boeck Université, 1990.

GION, M.L&SLAMA, P., *Lire et écrire avec le roman policier en cycle 3*, Créteil, CRDP, 1997.

GOIGOUX, Roland & CEBE, Sylvie, *Lectorino & Lectorinette*, Paris, RETZ, 2013.

HAYDE, Sylva, «Peut-on faire du jeu un outil pédagogique efficace ?», in *Animation Education*, n°191, Paris, OCCE, 2006.

HUIZINGA, Johan, *Homo Ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, 1951.

LÉON, Renée, *La littérature de jeunesse à l'école Pourquoi ? Comment ?*, Paris, Hachette Education, 2005.

LITS, Marc, *Pour lire le roman policier*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1989.

MURAIL, Lorris, *L'ancêtre disparue*, Paris, Flammarion, 1994.

NICODÈME, Béatrice, *Le roman policier*, Paris, Éditions du Sorbier, 2004.

PANINA, Vincent, *10 petits insectes*, Paris, Éditions SARBACANE, 2009.

POSLANIEC, Christian & HOUYEL, Christine, *Activités de lecture à partir de la littérature policières*, Paris, Hachette Éducation, 2000.

REUTER, Yves, *Le roman policier et ses personnages*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, 1995.

VANONCINI, André, *Le Roman Policier*, Collection « Que sais-je », Paris, Presses Universitaires de France, 1993.

VALIANT, Catherine, *Un outil pédagogique particulier : le jeu*, 2006.

VILLARD, Marc, *Les doigts rouges*, Paris, Syros, 1990.

### **Sitographie :**

CRDP d'Auvergne/CNDP-Thém@doc-Le roman policier : [http://crdp.ac-clermont.fr/crdp/Ressources/DossierPeda/roman\\_policier/presentation.htm](http://crdp.ac-clermont.fr/crdp/Ressources/DossierPeda/roman_policier/presentation.htm)  
Page consultée le 3/02/2016

Le double assassinat de la rue Morgue d'Edgar Poe :  
[http://www.ebooksgratuits.com/pdf/poe\\_double\\_assassinat\\_rue\\_morgue.pdf](http://www.ebooksgratuits.com/pdf/poe_double_assassinat_rue_morgue.pdf)  
Page consultée le 6/04/2016

Le genre policier : images et langage :  
[http://imagesetlangages.fr/preps/policier/Reseau\\_policier.pdf](http://imagesetlangages.fr/preps/policier/Reseau_policier.pdf)  
Page consultée le 20/12/2015

<http://ecole.toussaint.free.fr/la fouine/genre.htm> Page consultée le 10/12/2016.

[http://www.ac-nice.fr/ienash/ash/file/Centre\\_Ressources/Jeux\\_serieux/Le\\_jeu\\_en\\_pedagogie.pdf](http://www.ac-nice.fr/ienash/ash/file/Centre_Ressources/Jeux_serieux/Le_jeu_en_pedagogie.pdf)  
Page consultée le 9/01/2016

<https://cluedolitteraire.ch/category/actualites/>  
Page consultée le 13/04/2016.

<http://lewebpedagogique.com/jeulangue/files/2011/01/JeuxSociete.pdf>  
Page consultée le 14/03/2016.

# Annexes

## Annexe 1

### **1. Vol chez le commissaire Kivala**

L'inspecteur Lafouine est invité pour une partie de cartes chez une de ses vieilles connaissances, le commissaire Kivala. Les deux amis se retrouvent autour d'une table en compagnie de quatre autres joueurs : le professeur Touméconnu, grand barbu à l'air sévère, le sapeur-pompier Yapalfeu, petit homme vif et bavard, l'énorme cantatrice Bianca Castafiore et l'informaticien Garovirus, qui ne voit rien sans ses lunettes aux verres épais. Alors que la partie vient de commencer, Touméconnu se lève et demande discrètement l'emplacement des toilettes. Il s'absente quelques minutes puis revient prendre sa place autour de la table.

Peu après, Bianca se lève à son tour en renversant son fauteuil et en criant : "Ciel ! J'ai oublié Mirza, mon adorable caniche, dans la limousine !". Elle quitte précipitamment la pièce et regagne sa place au bout d'un bon quart d'heure en compagnie de l'affreux cabot. "La partie va enfin reprendre", soupire Lafouine, quelque peu agacé.

Mais Yapalfeu se redresse soudain et sort sans fournir d'explications ! Il revient rapidement, l'air embarrassé. "Il devient très difficile de jouer avec tous ces déplacements", se plaint Kivala.

C'est pourtant au tour de Garovirus de se lever, grommelant qu'il doit satisfaire les mêmes besoins pressants que Touméconnu. "Tiens, il a laissé ses lunettes sur la table", remarque Lafouine qui a pour habitude de noter les détails les plus insignifiants. Garovirus ne tarde pas à revenir et les joueurs peuvent enfin finir leur partie.

Le lendemain, Lafouine reçoit un appel téléphonique de Kivala qui lui annonce tout affolé : "Lafouine ! C'est affreux ! On a volé mes économies ! Je les avais cachées dans un réduit, près de la salle de jeu. Vous savez, cette petite pièce vide, à l'ouverture minuscule, où l'on ne peut entrer que de profil. Mon argent était dans un coffre dissimulé à bonne hauteur, dans le mur. Le mécanisme d'ouverture est minuscule, on le voit à peine. Quelqu'un a pourtant réussi à l'actionner. Le vol n'a pu avoir lieu qu'au cours de notre partie de cartes. Aidez-moi, Lafouine, ou je suis ruiné !"

Lafouine réfléchit quelques secondes puis répond : "Ne vous inquiétez pas, je crois que je connais le coupable".

**Qui est le coupable ?**

## Annexe 2

Priscille, Louise  
Vendredi 26 février

Nous pensons que ce n'est pas Bianca parce  
qu'elle est grosse

Nous pensons que le coupable est Toumisonne  
ou Garasius

Alix, Gaëlle et Pêrline  
Vendredi 26 février

### Rédaction

- n°1 - trouver les indices
- n°2 - éliminer un suspect
- n°3 - trouver la solution

Garasius a oublié ses lunettes donc il  
a pas pu voir l'aventure.

C'est Bianca parce que elle a mis  
15 min à aller chercher son  
caniche.

## Annexe 3

### **25 - « L'inconnu de la plage »**

Il y a quelques jours, l'océan a rejeté un corps sur la plage des crevettes roses près de Mazout-les-Bains. Les recherches entreprises par la gendarmerie pour établir l'identité de l'homme n'ont rien donné. L'inspecteur Lafouine est envoyé sur place pour essayer d'élucider le mystère. Il commence par se rendre à la morgue pour interroger le médecin légiste qui a pratiqué l'autopsie.

- Alors toubib ? demande-t-il. Quel aspect avait cet inconnu trouvé sur le sable ?

Le médecin, un petit homme au regard vif, compulse les notes qu'il a rassemblées dans son rapport et dit d'une voix assurée.

- Il mesurait environ un mètre soixante-quinze. Son poids devait approcher les quatre-vingt kilos. Ses mains étaient très soignées, sans cicatrices ni bijoux. Il portait un pantalon de survêtement, un tee-shirt à rayures et de vieilles baskets. Il devait boiter car son pied droit était atrophié de naissance. Je lui donnerais entre quarante et quarante-cinq ans mais je peux me tromper à trois années près. Je n'ai constaté aucune blessure. Ses poumons, remplis d'eau salée, me permettent d'affirmer qu'il s'est noyé.

- A votre avis, combien de temps a-t-il séjourné dans l'eau ? demande l'inspecteur. - Cinq à six jours au maximum, répond le médecin sans hésiter.

Lafouine écrit tous ces renseignements sur son carnet à spirales puis se rend au commissariat de Mazout-les-Bains. Il demande à consulter le tableau des disparus. Un agent lui apporte la liste des hommes recherchés par leur famille depuis une semaine. Muni du précieux document Lafouine sort s'asseoir sur un banc, face à l'océan. Profitant des derniers rayons de soleil, il étudie la liste.

- ☐ MOREAU Christian, 42 ans, mécanicien à Fioul-sur-Mer, marié.
- ☐ GODIN Eric, 46 ans, pharmacien, célibataire.
- ☐ VERGER Christian, 58 ans, ingénieur en retraite, marié.
- ☐ ALLARD Philippe, 29 ans, plâtrier, célibataire.
- ☐ SIMON Serge, 43 ans, ancien champion de course à pied, célibataire.
- ☐ BENOIT Jean-Christophe, 45 ans, bûcheron, célibataire.

Le soleil disparaît lentement à l'horizon lorsque l'inspecteur Lafouine se lève. Il remonte la fermeture Eclair de son blouson en cuir et rentre dans le commissariat. Il connaît l'identité de l'inconnu de la plage.

**Quel est le nom de l'inconnu ?**



#### Annexe 4

Moreau Christian : Marié, donc à une bonne (bonne). Pas marié.

Godin Eric : Monté. Il a la bonne tranche d'âge : Les bons caractéristiques.

Verges Christian : Marié donc à des légumes (Bague).

Hollard Philippe : c'est pas dans la bonne tranche d'âge.

Simon Leger : Le mot bon, il ne peut pas être champion le course à pied.

Benoît Jean-Christophe : Quand on est fort, on a pas des belles mains.

## Annexe 5

### 22-«Le coup du chêne »

Pierre Caillou, un célèbre banquier parisien vient d'être retrouvé dans le parc de son château. Comme tous les matins, il faisait son jogging en forêt quand la chute d'un chêne tricentenaire lui a coupé son élan et fracassé le crâne.

L'inspecteur Lafouine recherche des indices dans la clairière où a eu lieu le drame. Il découvre que l'arbre a été scié à la base avec une tronçonneuse et qu'un ingénieux mécanisme a permis au meurtrier d'activer la chute du chêne au moment voulu. La mort de Pierre Caillou ne doit rien au hasard !

Les alarmes et caméras de surveillance, positionnées sur les murs d'enceinte, n'ont rien décelé d'anormal depuis des mois. Le coupable ne peut être qu'un habitué du domaine.

De retour au château, Lafouine s'installe dans la bibliothèque et demande aux six occupants de la maison de venir le rejoindre.

Le premier à se présenter est **Jacques** Caillou, le fils aîné de la victime. Il s'avance doucement, pose ses béquilles puis s'assoit dans un fauteuil pour soulager sa jambe plâtrée. Passionné d'équitation, il est tombé de cheval la semaine dernière en voulant franchir un ruisseau.

**Henri**, son fils, vient se placer à côté de lui. En classe de sixième au collège Saint-Joseph, il a été autorisé à s'absenter pour assister à l'enterrement de son grand-père. Assez petit pour son âge, il porte un costume sombre qui lui donne un air sévère.

**Marthe**, la femme du défunt, entre à son tour. Très mince dans sa longue robe noire, elle paraît marquée par la mort de son mari. **Vincent**, son second fils, l'aide à s'asseoir dans un canapé. Pour sa part, il choisit de rester debout près de la cheminée. Architecte dans un grand cabinet parisien, il était venu passer quelques jours au château familial.

**Suzanne**, la gouvernante, au service de la famille Caillou depuis plus de trente ans, a visiblement du mal à trouver sa place. Après quelques instants d'hésitation, elle finit par prendre place sur une chaise.

**Harry** Cover est le dernier à entrer. C'est un américain arrivé la veille de New York. Il venait régler une affaire importante avec le banquier.

L'inspecteur Lafouine n'a pas besoin d'un long interrogatoire pour connaître le coupable. Il est évitent que cela ne peut être que...**Qui est le coupable ?**

### 33 - « Beaucoup de mal pour rien »

Le corps d'Huguette de Bois-Carré gît sur le parquet de sa chambre. La ceinture du peignoir qui a servi à l'étrangler est encore nouée autour de sa gorge. L'inspecteur Lafouine place un drap de lit sur le corps de la victime puis, d'un regard circulaire, observe la pièce qui a été fouillée de fond et comble. Le meurtrier cherchait certainement de l'argent.

A la demande de l'inspecteur, les habitués de la maison sont rassemblés dans le salon du château. En les interrogeant, Lafouine apprend plusieurs choses bien intéressantes :

- **Huguette de Bois-Carré** était une grande cardiaque. Malgré ce grave handicap, elle refusait de se faire poser une pile pour aider son vieux cœur à fonctionner. Son infirmière, **Miss Kisseccoul**, est étonnée du mal que s'est donné le meurtrier. D'après elle, une simple grimace aurait suffi pour tuer la baronne.

- **Patrick de Bois-Carré**, le fils de la victime était venu au château familial pour essayer de convaincre sa mère de lui prêter une forte somme d'argent. Joueur de poker, il perdait beaucoup dans des parties sans fin.

- **Mathieu**, le cuisinier, faisait tout pour satisfaire sa patronne. Il évitait les plats épicés et les alcools forts. Voici deux ans, il était parti aux Etats-Unis suivre des cours de diététique pour adapter sa cuisine à la maladie de la baronne.

- **Hubert**, l'intendant du domaine depuis plus de quarante ans regrettait les longues ballades à cheval qu'il faisait autrefois pour accompagner Huguette de Bois-Carré. « Madame souffrait de ne plus monter sur Bakou, son étalon préféré, affirme le vieil homme. Mais, elle avait si peur des chirurgiens qu'elle préférait se priver de son sport favori plutôt que de passer sur la table d'opération ».

- **Bénédicte**, la toute nouvelle bonne, au château depuis deux jours, n'a rien pu dire à l'inspecteur Lafouine. Elle vient juste de prendre son service. Elle ne connaît personne dans la maison.

- **Ferdinand**, le beau-frère de la baronne, vit au château depuis que Jeanne, la sœur d'Huguette est décédée. Les rapports avec sa belle-sœur n'étaient pas toujours au beau fixe. Ils s'adressaient rarement la parole.

Lafouine n'a aucun mal à confondre le coupable. Pour une fois, il rentrera de bonne chez lui !

**Qui a tué Huguette de Bois-Carré ?**

## 10 - " Nuit agitée à l'Hôtel du Canal "

Le professeur Lafrite, le spécialiste mondial des solanacées, a été assassiné dans sa chambre d'hôtel. La veille, il avait annoncé la découverte d'un nouvel engrais permettant de multiplier par cent la production de pommes de terre.

L'inspecteur Lafouine parcourt le rapport du médecin légiste. Il apprend que Lafrite a été poignardé pendant son sommeil. L'autopsie fait remonter le décès entre minuit et une heure du matin. L'assassin devait chercher quelque chose car la chambre a été entièrement fouillée.

Gérard Leduc, le gardien de service la nuit du crime, indique à Lafouine que sept clients étaient présents. Ceux-ci étant partis avant la découverte du corps, l'inspecteur interroge l'employé pour se faire une idée plus précise de l'emploi du temps de tous les acteurs de cette affaire.

**Professeur Lafrite** : Il s'est couché de bonne heure. Le gardien dit avoir entendu du bruit dans sa chambre quand il est ressorti de chez Armand Boulithe. Il a frappé à la porte. Une voix lui a répondu que tout allait bien.

**Victor Eustache** : Il est sorti vers onze heures pour se rendre dans une discothèque. Il est rentré un peu après quatre heures.

**Alfonso Poggioli** : Cet italien, ne parlant pas un mot de français, est monté dans sa chambre à vingt-deux heures, juste après le dîner.

**Juliette Beaufls** : Elle a fait un scandale à deux heures du matin lorsque le gardien raccompagnait Armand Boulithe dans sa chambre. En peignoir dans le couloir, elle s'est plaint du bruit.

**Jacques Poulard** : Ne pouvant pas s'endormir, il a demandé deux somnifères. Gérard Leduc est monté vers onze heures. Après avoir avalé les deux comprimés, Jacques Poulard a remercié le gardien qui est redescendu dans le hall d'entrée. **Armand Boulithe** : Après dîner, il est resté au bar. Il a bu plusieurs verres de vodka. Complètement ivre, il s'est mis à chanter. Le gardien a dû le monter dans sa chambre.

**Louis Métivier** : Il a mangé à la table du professeur Lafrite. Il est monté après avoir pris un verre avec Armand Boulithe. Il a dit au gardien qu'il se couchait de bonne heure car il devait se lever tôt. Lafouine ne met pas longtemps pour découvrir l'assassin. De retour au commissariat, il lance un avis de recherche au nom de ...

**Quel nom l'inspecteur Lafouine a-t-il inscrit sur l'avis de recherche ?**

## Annexe 6

### **34. " De la boue jusqu'aux genoux "**

Le hameau de la Tuffière n'a jamais connu une telle activité. Une centaine de gendarmes quadrille la campagne. Ils recherchent des indices qui permettront d'élucider la mort d'Ernest Chatou. Cet ancien forgeron a été découvert dans un bois tout proche. Son corps était dissimulé sous une épaisse couche de feuilles.

L'endroit isolé où l'on a retrouvé le corps prouve que le meurtrier connaissait les lieux. L'inspecteur Lafouine décide d'aller voir sur place. Chaussé de bottes, il part en direction du petit bois. Sa marche est difficile car les pluies ont rendu le chemin très boueux. De profondes traces de roues sont visibles près de la clairière où le corps a été caché. Malgré le mal que s'est donné le tueur pour effacer ses traces, Lafouine remarque que le dessin des pneus est encore très visible.

De retour au hameau, l'inspecteur commence par interroger Henriette Chatou. " Mon mari était un vieux grincheux, dit-elle. Sa mort ne me fait ni chaud, ni froid. Le seul problème, c'est qu'il ne sera plus là pour me conduire au village. Il faudra que je ressorte mon vélo ! "

Un peu plus tard, dans une belle maison restaurée, Lafouine parle avec Jacques Maurin, un riche industriel. " Je me suis installé à la Tuffière car je voulais être tranquille, annonce Jacques. Avec ma moto, je ne mets qu'une heure pour aller à Paris ".

En sortant, Lafouine remarque un véhicule tout terrain garé devant la villa de Paul Frappeur. En passant la main sur les pneus, il s'aperçoit qu'ils sont lisses. " Vous allez avoir une amende si vous ne les changez pas rapidement ", dit-il en s'adressant au propriétaire. " J'allais justement au garage, répond Paul. Soyez sympa n'en parlez pas aux gendarmes ".

Le policier promet de fermer les yeux et se dirige vers la ferme de Sylvie Ménard. La jeune femme est en train de nettoyer son tracteur au jet d'eau. Lafouine apprend que la fermière a beaucoup de travail car son mari est à l'hôpital depuis plus de trois semaines.

La dernière visite est pour la doyenne du hameau, Marguerite Soulac. A quatre-vingts ans passés, elle vit encore seule dans sa maison. Après avoir bu un bon café chez la vieille dame, Lafouine ressort et se dirige vers la maison du meurtrier.

**Vers quelle maison se dirige Lafouine ?**

### " De la boue jusqu'aux genoux "

Le hameau de la Tuffière n'a jamais connu une telle activité. Une centaine de gendarmes quadrille la campagne. Ils recherchent des indices qui permettront d'élucider la mort d'Ernest Chatou. Cet ancien forgeron a été découvert dans un bois tout proche. Son corps était dissimulé sous une épaisse couche de feuilles. L'endroit isolé où l'on a retrouvé le corps prouve que le meurtrier connaissait les lieux. L'inspecteur Lafouine décide d'aller voir sur place. Chaussé de bottes, il part en direction du petit bois. Sa marche est difficile car les pluies ont rendu le chemin très boueux. De profondes traces de roues sont visibles près de la clairière où le corps a été caché. Malgré le mal que s'est donné le tueur pour effacer ses traces, Lafouine remarque que le dessin des pneus est encore très visible. De retour au hameau, l'inspecteur commence par interroger Henriette Chatou. " Mon mari était un vieux grincheux, dit-elle. Sa mort ne me fait ni chaud, ni froid. Le seul problème, c'est qu'il ne sera plus là pour me conduire au village. Il faudra que je ressorte mon vélo ! " Un peu plus tard, dans une belle maison restaurée, Lafouine parle avec Jacques Maunier, un riche industriel. " Je me suis installé à la Tuffière car je voulais être tranquille, annonce Jacques. Avec ma moto, je ne mets qu'une heure pour aller à Paris ". En sortant, Lafouine remarque un véhicule tout terrain garé devant la villa de Paul Frappeur. En passant la main sur les pneus, il s'aperçoit qu'ils sont lissés. " Vous allez avoir une amende si vous ne les changez pas rapidement ", dit-il en s'adressant au propriétaire. " J'allais justement au garage, répond Paul. Soyez sympa n'en parlez pas aux gendarmes ". Le policier promet de fermer les yeux et se dirige vers la ferme de Sylvie Ménard. La jeune femme est en train de nettoyer son tracteur au jet d'eau. Lafouine apprend que la femme a beaucoup de travail car son mari est à l'hôpital depuis plus de trois semaines. Sa dernière visite est pour la doyenne du hameau, Marguerite Soulae. A quatre heures passées, elle vit encore seule dans sa maison. Après avoir bu un bon café chez la vieille dame, Lafouine ressort et se dirige vers la maison du meurtrier.

Vers quelle maison se dirige Lafouine ?

- Les indices qui disent que ce n'est pas lui
- L'information inutile
- Les lui le coupable
- Les indices disent que c'est lui



## Annexe 8

### Enquêtes de l'Inspecteur Lafouine

Lis l'enquête suivante et trouve le nom du coupable. Écris son nom ci-dessous, en indiquant pourquoi tu penses que c'est cette personne.

Thérèse Dubois : La voiture pour conduire est celle de Ernest et Thérèse n'a pas le permis car elle dit que c'est son mari qui la conduit.

Jacques Martin : La moto avant de la louer et se souvient l'acheter.

Paul Dupont : Pierre Louis Lafouine dit que les marques de pneus sont réelles et très précises mais à lui seul.

Sylvie Martin : Elle n'est pas la voiture récemment avec elle de la louer.

**C'EST ELLE !**

Marguerite Souche : Elle est seule.

Explique comment tu as fait.

À l'aide des indices.

### Enquêtes de l'Inspecteur Lafouine

Lis l'enquête suivante et trouve le nom du coupable. Écris son nom ci-dessous, en indiquant pourquoi tu penses que c'est cette personne.

Le coupable et lui-même qu'il avaient dit qui avaient dit au gardien qu'il récompensait de bonnheur.

Je n'est pas Jacques poulard parce que il a pris un médicament qui endort C'est pas Juliette parce que elle récompense Armand.

Explique comment tu as fait.

J'ai lis tous les indice des suspect c'est ce que j'ai trouver



## Annexe complémentaire

### Réponses aux énigmes :

#### 01 - « Vol chez le commissaire Kivala »

Bianca trop grosse. Yapalfeu trop petit. Garovirus trop myope. **Touméconu (coupable)**.

#### 25 - « L'inconnu de la plage »

Christian Moreau est un travailleur manuel et il avait sans doute une alliance. Christain Verger est trop vieux. Philippe Allard est trop jeune.

Serge Simon est un sportif, il ne doit pas boiter depuis sa naissance. Jean-Christophe Benoit est un travailleur manuel.

**Eric Godin (coupable)**.

#### 22 - « Le coup du chêne »

Harry ne connaissait pas les habitudes du banquier. Jacques ne peut pas marcher.

Henri est trop jeune pour scier un gros chêne.

Marthe n'a pas la force physique pour abattre un arbre. Suzanne est trop vieille.

**Vincent (coupable)**.

#### 33 – « Beaucoup de mal pour rien »

Pour tuer Huguette de Bois-Carré, il suffisait de lui faire peur. L'assassin ignorait ce détail. Il s'agit donc de quelqu'un qui est nouveau dans la maison. **Bénédict** la nouvelle bonne est la coupable.

#### 10 - « Nuit agitée à l'Hôtel du Canal »

Victor était sorti à l'heure du meurtre.

Alfonso ne parle pas français ( à deux heures c'est le meurtrier qui a parlé au gardien ). Jacques était bourré de somnifères.

Armand a été remonté par le gardien.

Juliette ne pouvait pas être dans le couloir et dans la chambre de Lafrite en même temps.

Louis (coupable).

#### 34 – « De la boue jusqu'aux genoux »

Le tueur a utilisé un véhicule pour transporter le corps.

- Henriette Chatou ne sait pas conduire.

- Jacques Marchand a une moto de route.

- Marguerite Soulac est trop vieille.

- Les pneus lisses de Paul Frappeur n'aurait pas laissé de dessins dans la boue. - Reste **Sylvie Ménard** (la coupable).

## Résumé

L'objet de ce travail de recherche concerne le jeu et son impact possible sur la mise en place de procédures de décodage de l'implicite associées au genre policier en littérature jeunesse, au cycle 3. Ce mémoire est le reflet d'un travail de recherche mené dans des classes de différents niveaux et milieux socio-culturels.

La thématique du jeu, souvent abordé dans le domaine de l'éducation à l'école primaire, regroupe tout un ensemble de disciplines et de pratiques. Ce mémoire tente donc d'affiner partiellement ce constat en se recentrant, lors d'une phase théorique, sur les éléments essentiels à notre étude. À cet égard, les différents travaux de recherches déjà menés dans ce domaine nous ont été d'une grande utilité et ont orienté notre travail.

Deux dispositifs différents ont été conduits avec d'une part la création d'un jeu autour d'une des *Enquêtes du Père LAFOUINE* par des élèves de CM2 et d'autre part, l'utilisation d'un jeu de type CLUEDO par des élèves de CE2.

Notre hypothèse originelle était la suivante : le travail axé autour de la création d'un jeu serait plus porteur que le simple fait de jouer.

Ainsi, nos expérimentations, présentes dans ces pages, découlent de notre objectif premier : initier les élèves à la compréhension littéraire, par le biais du jeu et d'enquêtes policières, permet la mise en lumière de la dimension de plaisir inhérente à la lecture et le développement de leur appétence pour les œuvres littéraires.

**Mots-clés** : implicite, jeu, genre policier, littérature, cycle 3.